



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS

ALLINY KÁSSIA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

PALMAS-TO

2015

ALLINY KÁSSIA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Gestão de Políticas Públicas como requisito parcial à obtenção
do título de Mestra em Gestão de Políticas Públicas.
Orientadora: Dra. Temis Gomes Parente.

**PALMAS
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Alliny Kássia da.

Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o Papel da Universidade Federal do Tocantins para a Formação de Professores para o Ensino de Pessoas com Deficiência.. / Alliny Kássia da Silva. – Palmas, TO, 2015.

160 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2015.

Orientadora: Doutora Temis Gomes Parente

1. Identidade. 2. Políticas Públicas. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação de Professores. I. Título

CDD 350

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

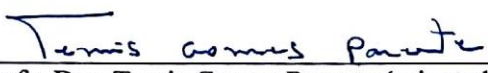
ALLINY KASSIA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

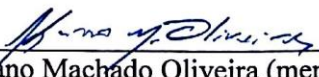
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Gestão de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Tocantins para
obtenção do título de mestre.
Orientador(a): Profa. Dra. Temis Gomes
Parente.

Aprovada em 12/11/2015


BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Temis Gomes Parente (orientadora)



Prof. Dr. Adriano Machado Oliveira (membro interno)



Prof. Dr. Vasni de Almeida (membro externo)

Dedico esse trabalho à minha família:
À minha mãe, Maria do Socorro Pereira;
Ao meu pai, Antônio Pereira da Silva;
Ao meu filho, Gabriel Alves da Silva;
À minha irmã, Luzillany Karla da Silva;
Ao meu amor, Josean Pereira de Sousa.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo amor incondicional e pela graça sempre a mim concedida.

À minha mãe. Que deixou de sonhar os próprios sonhos para que pudéssemos, eu e minha irmã, realizar os nossos sonhos. Não mediu esforços para que nada atrapalhasse os nossos estudos.

Ao meu filho Gabriel, pela compreensão das minhas ausências e por muitas vezes ter se oferecido para me ajudar a estudar, mesmo sem saber do que estava falado, mas sabendo da importância que essa pesquisa teve na minha vida.

Ao meu amigo, namorado, parceiro, conselheiro, irmão, amor Josean Pereira de Sousa, por ter segurado minha mão, desde o primeiro passo (elaboração do projeto) até essa etapa final, e não soltou em nenhum momento. Tenho certeza que caminharemos juntos por muito tempo.

À minha irmã, Luzillany e ao meu cunhado Wanderson, que muitas vezes, nessa caminhada, assumiu o papel de mãe e pai do meu filho, sempre com toda atenção e muito amor. Em especial à minha irmã, que sempre me ajudou e esteve comigo em todas as minhas derrotas e conquistas.

À minha orientadora, Professora Doutora Temis Gomes Parente, pelo carinho e ensinamentos que me conduziram na realização dessa pesquisa. Muito obrigada pelo privilégio de sua orientação.

Às minhas amigas, em especial minha amiga Gracelyne Oliveira Santos... Quanto tempo estive ausente! Obrigada por continuarem sempre presentes e por comemorarem comigo essa conquista.

Aos meus amigos e amigas do Mestrado em Gestão de Políticas Públicas, pela oportunidade de conhecê-los (as) e dividirmos nossas histórias. Agradeço especialmente aos meus amigos Josean, Fernanda, Álvaro e Diego, pelos mais de 10 mil quilômetros, percorridos entre Araguaína e Palmas, de conversas, debates, piadas (algumas sem graça) e músicas... Já sinto saudades!!!

Aos participantes da pesquisa, pela grande contribuição, sem a qual não poderia ter conseguido alcançar aos objetivos.

À Universidade Federal do Tocantins, pela oportunidade de realizar uma qualificação de qualidade, em especial ao Professor Luís Eduardo Bovolato por todo apoio logístico, pelo incentivo e, sobretudo pela compreensão.

Aos professores Doutor Adriano Machado Oliveira e Doutor Vasni de Almeida, por terem aceitado participar da banca de defesa dessa dissertação e, principalmente, pela valiosa contribuição. Seus conhecimentos e experiências enriqueceram mais ainda essa pesquisa, muito obrigada.

Aos mestres do Gespol, pela dedicação e por terem sacrificado os finais de semana, dias de descanso e da família, para compartilharem conosco os seus conhecimentos.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização dessa pesquisa, meu muito obrigada!

A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse micro espaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam.

(Maria Teresa Eglér Mantoan, 2008, p.59)

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo investigar a contribuição da Universidade Federal do Tocantins - UFT, *Campus* de Araguaína, na formação do professor na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência. Inclusão, nesta pesquisa, é concebida como o direito que todas as pessoas tem ao acesso e participação de todos os serviços oferecidos na sociedade, sem discriminações. No âmbito educacional, significa dizer que o aluno com qualquer tipo de deficiência tem o direito de estar incluído em uma sala regular de ensino e, o principal, tem direito à educação com qualidade. Nesse ínterim, as Instituições de Ensino Superior exercem papel vital por meio dos cursos de formação de professores. A UFT possui 69 (sessenta e nove) cursos de graduação, dos quais 42 (quarenta e dois) são licenciaturas. Com um total de 24 (vinte e quatro) cursos de licenciaturas, o nosso *locus* de pesquisa foi o *Campus* de Araguaína, que por sua vez possui a maior oferta de formação inicial de professores no Estado do Tocantins. Na análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína, constatamos que todos os cursos ofertam o curso de Libras como disciplina obrigatória, no entanto somente o curso de Letras oferece outras disciplinas obrigatórias específicas ao ensino de pessoas com deficiência em sala de aula regular. Constatamos ainda que somente os Projetos Pedagógicos dos cursos de História, Física e Química, não preveem disciplinas optativas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência. Através da aplicação de um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas e enviado via internet, constatamos que o *Campus* de Araguaína/UFT, embora, na percepção do egresso, contribua para a formação inicial na perspectiva inclusiva, no que se refere especificamente ao ensino inclusivo de pessoas com deficiência, os mesmos afirmaram não se sentirem preparados, apontando que a formação inicial não é o único empecilho para a falta de preparo, mas também a falta de recursos materiais e humanos, escolas sem práticas inclusivas, entre outras dificuldades apontadas. A pesquisa concluiu que não há uma manual, uma fórmula capaz de mostrar como é “estar preparado”, visto que são contextos de ensinamentos diferentes, no entanto, entendemos que as universidades exercem papel vital nesse processo de inclusão do aluno com deficiência, através do ensino, pesquisa e extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade e diferença, Corpo, Políticas Públicas. Educação Inclusiva, Formação de Professor.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the contribution of the Federal University of Tocantins - UFT, Campus of Araguaína, in teacher education in the inclusive perspective of students with disabilities. Inclusion in this research conceived as a right that all people have access to and participation of all the services offered in society without discrimination. In education, this means that the student with any kind of disability have the right to be included in a regular schoolroom and the principal has the right to quality education. Meanwhile, the higher education institutions exert vital role through teacher training courses. The UFT has 69 (sixty-nine) undergraduate courses, of which 42 (forty-two) are degrees. With a total of 24 (twenty four) undergraduate courses, our research locus was the Campus of Araguaína, which in turn has the highest initial training of teacher supply in the State of Tocantins. In the analysis of pedagogical projects of undergraduate courses Campus Araguaína, we found that all courses proffer the course of pounds as a compulsory subject, however only the Letters of course offers other compulsory subjects specific to the education of people with disabilities in the classroom regular. We also acknowledge that only the pedagogical projects of the courses History, Physics and Chemistry, focused elective courses do not provide for the inclusion of students with disabilities. By applying a questionnaire with open and closed questions and sent via internet, we found that the Campus of Araguaína / UFT, though, the perception of graduates, contribute to the initial training in the inclusive perspective, as it specifically relates to inclusive education people with disabilities, they said they did not feel prepared, noting that initial training is not the only impediment to the lack of preparation, but also the lack of human and material resources without inclusive practices schools, among other difficulties pointed out. The research concluded that there is no manual, a formula to show how "be prepared" as they are contexts of different teachings, however, mean that universities exert vital role in this include the student process with disabilities through the teaching, research and extension.

KEYWORDS: Identity and difference, Body, Public Policy, Inclusive Education, Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional de Formação de Professores
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CES – Câmara de Educação Superior
CESB - Campanha para Educação de Surdos Brasileiros
CF/88 – Constituição Federal de 1988.
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSUNI – Conselho Universitário
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Ensino a Distância
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério de Educação e Cultura
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional
PARFOR – Programa de Formação de Professores da Educação Básica
PIRLS - Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura).
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE - Plano Nacional de Educação
PP – Projeto Pedagógico
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação
TIMSS - Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciências
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNB - Universidade de Brasília
UPIAS - *Union of the Physical Impaired against Segregation*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFT por <i>Campus</i>	24
Quadro 2: Projeções do PNE para melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido.	85
Quadro 3: Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.	86
Quadro 4: Ementa da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Biologia	100
Quadro 5: Ementa da disciplina Educação Inclusiva do curso de Licenciatura em Biologia	101
Quadro 6: Ementa da disciplina Cultura Brasileira e as Questões Étnicas Raciais do curso de Licenciatura em Biologia.....	101
Quadro 7: Ementa da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Física.....	104
Quadro 8: Ementa da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Geografia.	106
Quadro 9: Ementa da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Geografia.	107
Quadro 10: Ementa da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em História.	109
Quadro 11: Ementa da Disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e respectivas literaturas ou Língua Inglesa e respectivas literaturas.	111
Quadro 12: Ementa da disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Letras– Habilitação em Português e respectivas literaturas ou Habilitação em Inglês e respectivas literaturas.	112
Quadro 13: Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literatura II, do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português e respectivas literaturas.	113
Quadro 14: Ementa da disciplina optativa “Educação Inclusiva, adaptações curriculares, recursos e deficiências”, do curso de Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas ou Língua Inglesa e respectivas literaturas.	114
Quadro 15: Ementa do curso de Libras no curso de Licenciatura em Matemática.	116
Quadro 16: Ementa da disciplina optativa Fundamentos da Educação Inclusiva: Deficiência Auditiva e Visual do curso de Licenciatura em Matemática.....	117
Quadro 17: Ementa da disciplina optativa “Fundamentos da Educação Especial” no curso de Licenciatura em Matemática	118

Quadro 18: Ementa da disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Química	119
Quadro 19: Categoria: Saberes necessários para professor do aluno com deficiência em sala de aula regular.	129
Quadro 20: Categoria - Dificuldades enfrentadas	132
Quadro 21: Categoria Conceito de Educação Inclusiva.	134
Quadro 22: Categoria: Concepções acerca do processo de Inclusão escolar da Pessoa com deficiência em sala regular	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparativo entre os campi da UFT em relação à oferta de licenciaturas por <i>Campus</i>	25
Gráfico 2: Resumo das disciplinas específicas para Educação Especial e Inclusiva (obrigatória e optativas).....	123
Gráfico 3: Formação Acadêmica dos egressos participantes da pesquisa.....	125
Gráfico 4: Avaliação do Aprendizado da disciplina de Libras, no período da formação acadêmica do egresso.	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	24
1.2	JUSTIFICATIVA	25
1.3	OBJETIVOS	27
1.3.1	Objetivo Geral	27
1.3.2	Objetivos Específicos	27
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	30
2.2	ANÁLISE DOCUMENTAL	30
2.3	POPULAÇÃO E INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	31
2.4	ANALISE DOS DADOS	34
3	CAPÍTULO I - PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DA IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	36
3.1	A IDENTIDADE	36
3.2	A DIFERENÇA.....	44
4	CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DO CORPO, DA DEFICIÊNCIA E A PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE.....	48
4.1	O CORPO NA HISTÓRIA.....	48
4.1.1	O corpo ideal.....	49
4.1.2	O paradoxo do corpo na Idade Média.....	51
4.1.3	A era Moderna e o Corpo-Máquina.....	52
4.1.4	O Corpo na Pós-Modernidade	54
4.2	DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES.....	57
4.3	A PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA NORMALIDADE EM MICHEL FOUCAULT.....	63
5	CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: INVISIBILIDADE HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	68
5.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	68
5.1.1	Princípio da normalização e integração escolar.....	72
5.1.2	A crise da Educação Especial	74
5.1.3	O paradigma da Inclusão	76

5.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	78
5.2.1	Aspectos inclusivos na Constituição Federal de 88.....	78
5.2.2	Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva pós CF/88.	79
6	CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.	83
6.1	EDUCAÇÃO E QUALIDADE	84
6.2	POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	88
7	CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, CAMPUS DE ARAGUAÍNA.	95
7.1	CONCEPÇÕES DE PROJETO PEDAGÓGICO	95
7.2	O PROJETO PEDAGÓGICO E O DISCURSO OFICIAL.	97
7.3	ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS: QUAL SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?	99
7.3.1	Análise dos PP's dos cursos de Licenciaturas: modalidade presencial.	99
7.3.2	Análise dos PP's dos cursos de Licenciaturas: Parfor	120
8	CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS EGRESSOS. .	124
8.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	124
8.1.1	Caracterização da Amostra	124
8.1.2	Formação docente na UFT/ <i>Campus</i> de Araguaína.....	126
8.1.3	Prática docente dos egressos formados no curso de licenciatura do <i>Campus</i> de Araguaína/UFT.....	128
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES	158

1 INTRODUÇÃO

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

Desafio é muito possivelmente o termo que melhor defina o processo de inclusão do aluno com deficiência em seu percurso que vai da Educação Básica ao Ensino Superior. A esse desafio denominamos de Educação Inclusiva, visto que ela pressupõe ruptura, isto é, mudanças que vão desde aquelas referentes ao currículo até à maneira como o indivíduo vê a vida e as pessoas ao redor; em outras palavras, requer também uma transformação comportamental.

Pressupõe transformação em concepções preestabelecidas historicamente, como as de igualdade e diferença, que passaram a ser objeto de novos estudos e novos debates teóricos, contribuindo na luta contra a discriminação, desigualdade e exclusão nas várias esferas da vida não só das pessoas com deficiência, mas também dos negros, das mulheres, dos indígenas e de todas as outras minorias, que passaram séculos na luta contra a exclusão e desigualdade social.

Com o desenvolvimento das mídias, a velocidade das informações, somos capazes de perceber que o mundo há algumas décadas está passando por mudanças profundas, como a globalização, o multiculturalismo, a união dos mercados, a revolução tecnológica e as mudanças nas relações sociais e da família. Tais mudanças provocam grandes debates e através da ampla produção científica e cultural, podemos apontar que algumas questões ganham evidências e ocupam uma posição de destaque nesses debates, entre elas a igualdade e diferença. (CANDAUI, 2008)

Cléve e Reck (2007) explanam os conceitos da igualdade nos séculos XVII e XVIII como pilares da democracia moderna e elemento essencial da noção de Justiça, porquanto foi consagrada já nos primeiros documentos constitucionais. Tinha a função de abolir os privilégios predominantes do regime feudal e para pôr fim às distinções e discriminações baseadas na linhagem, na posição social.

Candau (2008), afirma que os direitos humanos¹ são resultados do processo da construção da modernidade, que passou a buscar a igualdade entre todos, e a luta por essa

¹ Silva (2011, p.131), em seu artigo intitulado “Dos direitos humanos aos direitos fundamentais no Brasil: Passeio histórico-político”, traz o perfil histórico da luta pelos direitos humanos, inclusive tratando no contexto da modernidade. Segundo a autora, foi nos primeiros anos da era moderna que os direitos humanos fundamentais

igualdade passou a ser a força motriz da sociedade moderna. Entretanto, segundo a autora, nas últimas décadas houve um deslocamento de centro de interesses, isto é, se antes toda a matriz da modernidade enfatizava a igualdade entre todos os seres humanos, os debates atuais passam a dar mais ênfase ao tema da diferença em detrimento da igualdade, sem negá-la.

Bobbio (1987, p.23), compara a igualdade com “[...] uma espécie de nivelamento de méritos e necessidades”, não considerando esse nivelamento como útil e nem justo. O autor critica o igualitarismo, a igualdade absoluta, e defende a igualdade relativa, concordando com Aristóteles que defendia que devemos tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual na medida de suas desigualdades. Nas palavras de Bobbio (1987, p.24) “[...] em todos estes textos insisti no fato de que o termo ‘igualdade’, considerado em si mesmo, não significa nada, se não se especifica, em cada caso, entre quem e a respeito de que se fala em igualdade.”

Nessa perspectiva, Lima (1993) atribui a dificuldade em conceituar igualdade em virtude da própria natureza multifacetária humana, marcada pela diferença. Em sua obra, o autor concorda com Bobbio (1987) ao criticar a busca de alguns por um sistema que ele considera injusto, em que todos são considerados iguais, sem considerar as diferenças que apresentem, caracterizando a igualdade absoluta, dita formal², que termina por gerar injustiças, visto que as diferenças precisam ser consideradas, “[...] não para desmerecer e sim para proteger os carentes de *discrímen*” (LIMA, 1993, p.14).

Por outro lado, em relação à concepção de diferença na modernidade, segundo Monteiro (1997), esta surgiu mais abertamente com o rompimento do discurso antropológico do século XVIII e a introdução e reconhecimento do conceito de cultura, raça e etnia. A partir do século XVIII, a cultura passou a ser vista como um status elevado, quando intelectuais alemães passaram a denominar de “Kultur” a maneira como devia se apreciar obras de artes, literatura, pensamento filosófico e/ou religioso, e tudo aquilo que consideravam importante para torná-los superiores e diferentes dos demais, conforme explica Veiga-Neto (2003). Nessa perspectiva, a “Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única” (VEIGA-NETO, 2003. p.7).

foi consagrado normativamente, isto é, quando a Assembleia Nacional Constituinte francesa promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, durante a Revolução Francesa. Os princípios dessa importante declaração “[...] serviram de inspiração às constituições que se sucederam, inclusive, e principalmente, à Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas.”

² Igualdade formal, segundo Clève e Reck (2007) refere-se à “mera igualdade perante a lei”.

Nesse sentido, os fatores que tornaram a cultura singular e única fizeram com que outras sociedades passasse a copiar esse modelo e a utilizá-la como uma diferenciação assimétrica entre os homens para a dominação e exploração. A educação, nessa perspectiva, era vista como o caminho natural para que um povo elevasse seu nível cultural.

Com isso, autores alemães fixaram as três principais características que envolvem o conceito de Cultura ao longo da Modernidade. Primeiro o caráter diferenciador e elitista da cultura. Segundo, caráter singular, único e unificador que concebia a educação como caminho para a padronização dessa cultura única. E, por fim, o caráter idealista. Segundo Veiga-Neto (2003) “[...]esse idealismo foi - e continua sendo - uma condição necessária para se acreditar na possibilidade e desejabilidade de uma cultura única e universal.”

No entanto, as primeiras rachaduras no conceito moderno de Cultura foi no século passado, década de 20. A epistemologia monocultural sofreu ataques da antropologia, linguística, filosofia e parte da sociologia, e os estudos culturais passaram a ser problematizados e desconstruídos, passando-se a falar em culturas, assim mesmo no plural. (VEIGA-NETO, 2003).

A despeito da introdução da concepção de cultura no estudo sobre a diferença, Monteiro (1997, p.6) relata que,

O evolucionismo do século XIX foi o primeiro a reconhecer a racionalidade das práticas e das crenças das sociedades selvagens. Onde a teoria das luzes frequentemente apenas vira superstições, a antropologia emergente reconheceu costumes cujo sentido podia ser compreendido pela comparação. As imagens da diferença que o século XVIII deixara foram mudando radicalmente à medida que se desenvolveu a antropologia como disciplina. A introdução do conceito de cultura como um elemento especificamente humano e que se sobrepõe na explicação da sua conduta aos determinantes climáticos, materiais e biológicos desloca a diferença da natureza para os costumes.

Voltamo-nos para a conceitualização do termo igualdade, Paulo e Alexandrino (2013) explicam que ele é a base constitucional do princípio republicano e da democracia, expresso no *caput* do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988).

Esse princípio, conhecido como princípio da isonomia, mesmo considerando todos iguais, perante a lei e na aplicação dela, não veda o tratamento discriminatório entre os indivíduos quando há razoabilidade para a discriminação. Segundo Paulo e Alexandrino (2013, p.48)

O princípio constitucional da igualdade não veda que a lei estabeleça tratamento diferenciado entre pessoas que guardem distinções de grupo social, de sexo, e profissão, de condição econômica ou de idade, entre outras; o que não se admite é

que o parâmetro diferenciador seja arbitrário, desprovido de razoabilidade, ou deixe de atender a alguma relevante razão de interesse público.

Diante do exposto, Pierucci (1999, p.7) chama a nossa reflexão fazendo o seguinte questionamento “Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?”, o autor afirma que, diferentemente de hoje, até meados da década de 70 as lutas tinham como foco a afirmação da igualdade. Não se fazia menção ao direito à diferença. O autor relata que,

Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (PIERUCCI 1999, p.7).

Nós queremos igualdade, mas ao mesmo tempo nós queremos manter as diferenças. Assim, Veiga-Neto (2006) explica que o contrário de diferença é a mesmice e o contrário de igualdade é a desigualdade. Embora seja de fácil compreensão, executar não é tão simples assim.

Em relação à desigualdade e a exclusão, dois termos também relacionados à igualdade e inclusão, Santos (2010) nos diz que o primeiro trata-se de um fenômeno socioeconômico, e o segundo, um fenômeno cultural. O autor define os termos desigualdade e exclusão, atribuindo-lhes significados diferentes das concepções tidas na sociedade do antigo regime, o colonialismo europeu. Segundo Santos (2010, p.279), na sociedade ocidental moderna, a igualdade e a cidadania eram tidas “[...] como princípios emancipatórios da vida social”. Já nas sociedades do antigo regime, a desigualdade e exclusão eram concebidos “[...] como princípios de regulação social” e não havia relação dialética entre emancipação e regulação.

Os termos desigualdade/exclusão na modernidade ocidental são concebidos, de acordo com Santos (2010), como sistemas de pertença hierarquizada, em que a pertença da desigualdade dá-se pela integração subordinada e a pertença da exclusão pelo não pertencimento a determinado grupo ou condição. No que tange à hierarquia da sociedade capitalista, a desigualdade tem como princípio a integração social, visto, por exemplo, que para a relação capital/trabalho a existência da desigualdade é essencial para existência dessa

relação, pois não haveria patrão se não houvessem os empregados. A desigualdade é, portanto, um fenômeno socioeconômico (SANTOS, 2010).

Diferentemente, na hierarquia da exclusão, o indivíduo que está abaixo na relação subordinada, está fora. A sociedade cria ao longo de sua história padrões normalizadores, o interdito, em que aqueles que não se enquadram são desqualificados, segregados, rejeitados, excluídos. Nesse sentido, o sistema de pertença da exclusão é um fenômeno cultural e de civilização, onde a função do estado era manter a coesão social em uma sociedade desigual e excludente (SANTOS, 2010).

Na desigualdade, a função do estado é mantê-la em limites que não inviabilizem a integração subordinada, definida por Santos (2010) de inclusão social pelas políticas estatais (fome-zero, bolsa-escola, etc.). A função do estado na exclusão era “[...] diferenciar aquelas que devem ser objeto de assimilação ou [...] segregação, expulsão, extermínio”. O estado definia critérios que validariam socialmente as diferenças, os civilizáveis e os incivilizáveis (SANTOS 2010, p.285).

Segundo Santos (2010), a gestão da exclusão deu-se pela política da homogeneização, ou seja, tornar todos iguais para detectar as diferenças nos diferentes, e então eram excluídos. A reintegração ou a reinserção social tomaram o lugar da segregação, porém nenhuma dessas políticas tiveram a finalidade de eliminar a exclusão, apenas controlá-la para que fosse mantida dentro dos limites toleráveis e assim permitir que em algumas das situações houvesse a evolução da exclusão para a integração subordinada, a desigualdade. Um exemplo disso seria o caso das mulheres, antes excluídas do espaço público, a seguir foram integradas pelo trabalho, porém os salários das mulheres continuam até hoje inferiores aos dos homens.

Para Lopes (2009, p. 157), a palavra exclusão tem sido vinculada às questões de “[...] vulnerabilidade, de expurgação, de expulsão, de precarização e de marginalização, mas não propriamente de exclusão”. Além disso, o tema exclusão tem sido muito utilizado em campanhas e práticas assistencialistas do governo, visto que está, na maioria das vezes, associada às pessoas com deficiência, analfabetos, negros, pobres e minorias em geral.

A heterogeneidade dos usos da exclusão, a focalização da atenção na exclusão e nos excluídos, a criação de políticas de assistência, a delimitação de zonas de exclusão e de excluídos, a criação de medidas sociopolíticas paliativas e pontuais para se lutar contra a exclusão retiram da questão a potência política na atualidade. Ao olharmos para a exclusão unicamente pelo viés do Estado, fazemos dela um tema útil e produtivo para as práticas de assistencialismo, para as explorações que já se consolidaram no Estado, para a sensação de insegurança, de medo e de crise em que vivemos (LOPES 2009, p. 157).

Baseada nos estudos do sociólogo Robert Castel, Lopes (2009), afirma que a exclusão se dá de duas maneiras, por discriminações do próprio Estado e pela marginalização e degradação das condições de trabalho e de sociabilidade, em que as políticas assistencialistas que se espalham no Brasil “[...] contribuem para que situações de marginalização e de degradação das condições básicas de vida não se transformem em exclusão social (LOPES, 2009, p.158)

Para Lopes (2009) há, nos dias atuais, uma banalização do termo exclusão. Segundo a autora, exclusão, sociológica e politicamente, dá-se quando o indivíduo excluído não é assistido pelas políticas de estado, não figura qualquer estatística, escapa de atendimentos previdenciários ou de qualquer outro tipo de assistência governamental, que são excluídos de seus territórios para lugar algum. Socialmente falando, a presença daquele que é excluído não influencia as relações estabelecidas no determinado espaço, não configura mudança. Não causam perturbações, são invisíveis.

No âmbito das políticas públicas, essa invisibilidade não se refere ao fato de não serem vistos pelos outros, mas por estarem justamente in/excluídos pelas políticas, por exemplo, aqueles que recebem bolsas assistenciais, em que dessa forma, “[...] não causam problemas, não geram ruídos, não perturbam a ordem estabelecida para a população”. (LOPES 2009, p. 158-159).

Embora a exclusão por invisibilidade seja uma possibilidade cada vez mais remota - graças ao incremento das políticas públicas de inclusão -, permanece ainda uma situação de risco social. Isso é assim na medida em que as políticas públicas de inclusão - que, com suas bolsas assistenciais, acabam transformando os excluídos invisíveis em excluídos anormais - não garantem mudanças efetivas e permanentes para a população (LOPES, 2009, p.159).

Para Veiga-Neto e Lopes (2011), o uso abrangente do termo permite que qualquer um que vive em circunstâncias diferentes - sociais, étnico-raciais, de gênero, econômicos, de aprendizagem, deficiência -, se coloquem numa posição de excluídos. A consequência é que, na maioria das vezes, todas as categorias excluídas são submetidas aos mesmos processos includentes. No âmbito escolar, por exemplo, é comum a adoção, pela escola, de procedimentos inclusivos para os diferentes tipos de deficiências e faixas etárias. Para os autores, o conceito de inclusão sofreu uma banalização, em que o seu princípio, de universalidade das condições de igualdade para todos, foi reduzido à simples introdução de todos no mesmo espaço físico.

Nesse sentido, Rodrigues (2006) afirma que o conceito que a maioria das pessoas tem sobre inclusão está relacionado primeiro ao conceito de exclusão, sendo puramente o sentido

antagônico. A inclusão é um processo em que deve existir a exclusão. Mesmo sendo um conceito bastante usado atualmente, o autor chama atenção para duas dimensões, complementares, importantes da inclusão, a qual Rodrigues (2006, p. 11) denomina de “inclusão essencial e inclusão eletiva”.

A inclusão essencial refere-se à dimensão que “[...] assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços”. A inclusão eletiva, por sua vez, é a dimensão que garante “[...] independentemente de qualquer condição, à pessoa ter o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende, em função dos seus interesses”. (RODRIGUES, 2006, p. 11-12). Um exemplo de inclusão eletiva é a criação de centro de saúde ou escola para pessoas pobres, que é uma forma de incluir a pessoa disponibilizando-a uma série de direitos, porém condicionados ao espaço determinado, o bairro ou a comunidade. A inclusão eletiva, complementar, é o direito da pessoa optar se ela quer ou não a inclusão que lhe é apresentado.

A educação inclusiva, por sua vez, trata-se da oferta de ensino de qualidade, em sala regular, às pessoas com algum tipo de deficiência ou com necessidades educacionais especiais³, ou, superdotadas, “[...] bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem, tais como as crianças de rua, as que trabalham, as que pertencem a minorias linguísticas, étnicas ou culturais etc. (OMOTE 2003, p.154).

Segundo Mrech (1997), define-se a partir de um modo novo de pensar sobre as questões educacionais tendo em vista a quebra dos estereótipos e preconceitos na escola e na sociedade. Nesse sentido, a autora resumiu o impacto que a filosofia inclusiva ocasionou no sistema de ensino:

[...] a Educação Inclusiva implica em uma mudança de paradigma. Da doença para a saúde. Da deficiência e do distúrbio para as necessidades educativas especiais. Isto porque, para a Educação Inclusiva não é o sujeito que tem que se integrar na escola; mas a escola que precisa se modificar para incluí-lo, trabalhando os seus processos ‘naturais’ de exclusão social (MRECH 1997, p. 7).

Na ideologia inclusiva, igualdade não é tornar uma pessoa igual à outra, como se fosse possível e desejável a homogeneização. Igualdade se dá quando as diferenças, ao invés de serem camufladas, são valorizadas. É quando há a identificação da diversidade e, principalmente, o respeito por essa diversidade (MRECH, 1997).

A universidade, nesse processo inclusivo, exerce papel importante e vital. Segundo Glat e Pletsch (2010, p.346), “[...]a partir de suas três dimensões constitutivas – ensino,

³O termo “Necessidades Educacionais Especiais” surgiu com a Declaração de Salamanca (1994) na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, realizada na Espanha.

pesquisa e extensão – [a universidade] tem uma grande contribuição na operacionalização das políticas de inclusão educacional”. Segundo as autoras, essa contribuição poderá ser de duas formas básicas: no ensino, que contemple não somente a formação inicial, mas também a formação continuada de professores e demais agentes educacionais; e na pesquisa e extensão, em que será possível a produção de conhecimento e a disseminação desses conhecimentos de forma a contribuir e responder aos anseios da sociedade, através das políticas educacionais e demandas sociais.

No que concerne à formação do professor com perspectiva para a inclusão, entendemos ser fator determinante para o processo de aprendizagem e sucesso do aluno com deficiência, pois poderá permitir, ou pelo menos facilitar, o acesso ao conhecimento através das práticas do docente, que deverá levar em consideração as diferenças de cada aluno, com ou sem deficiência e, a partir daí, colocar em prática o discurso da universidade: uma sociedade justa e igualitária.

Segundo dados do último censo realizado pelo IBGE, no ano de 2010, 45,6 milhões de pessoas no Brasil possuíam algum tipo de deficiência. Dessas, 648.921 estavam matriculadas na rede regular de ensino. No Tocantins, segundo dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, 10.073 alunos com algum tipo de deficiência foram matriculados no ensino regular no ano de 2013. No entanto, ao lermos pesquisas realizadas sobre o tema, principalmente no que se refere à prática docente, são unânimes os resultados que apontam para o despreparo dos professores, do ensino infantil ao superior. Ressalta-se ainda que as pesquisas realizadas nas escolas concluem que as mesmas não estão preparadas para receber o aluno com deficiência, pelo contrário, ao tentarem homogeneizar todos os alunos acabam excluindo-os (GLAT e PLETSCH 2010; MRECH, 2006).

A inclusão escolar só irá acontecer de fato se todos os envolvidos no processo, inclusive o professor, mudarem suas práticas, de modo que consigam se adaptar às diferenças. Para Omote (2003), não apenas os educadores, mas todos, profissionais e cidadãos, precisam ter uma formação na inclusão, nas palavras do autor,

[...] não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de educação especial. A inclusão precisa necessariamente ser um dos eixos norteadores de qualquer discussão sobre as atividades humanas de qualquer natureza (OMOTE 2003, 154-155).

Partindo desse princípio, a pesquisa aqui proposta busca investigar qual tem sido a contribuição dos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na formação inicial de professores visando uma perspectiva inclusiva.

1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A Universidade Federal do Tocantins foi criada através da Lei nº 10.032 de 23 de outubro de 2000, com o início de suas atividades somente em maio de 2003, data em que foram empossados os primeiros professores efetivos. Após uma série de providências burocráticas e jurídicas, foi assinado o Decreto nº 4.279, de 21 de junho de 2002, que regulamentou a Lei nº 10.032/2000, que dispõe sobre a organização administrativa da Instituição recém criada, e determina, no seu art. 1º, §1º como objetivo da UFT “ministrar ensino superior, desenvolver a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária.”

Organizada em uma estrutura multicampus, a UFT possui no total 7 (sete) *campi*, distribuídos em todo o estado (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional, Palmas e Tocantinópolis). O ensino, a pesquisa e a extensão na UFT são desenvolvidas por meio de 94 (noventa e quatro) cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 42 (quarenta e duas) são licenciaturas, 24 (vinte e quatro) bacharelados, 3 (três) tecnólogos, 21 (vinte e um) cursos em nível de mestrado e 4 (quatro) doutorados.⁴

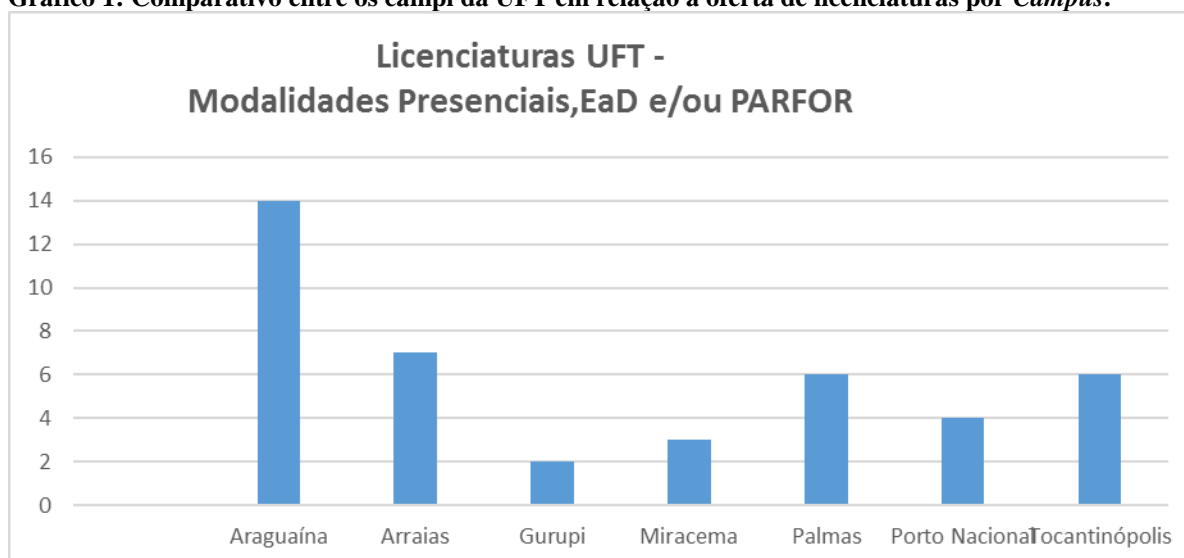
Quadro 1: Distribuição dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFT por *Campus*.

<i>Campus</i>	Total de cursos (Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>)	Licenciaturas - Presenciais, EaD e/ou PARFOR	Bacharelado	Tecnólogo	Doutorado	Mestrado
Araguaína	27	14	3	3	2	5
Arraias	8	7				1
Gurupi	9	2	4		1	2
Miracema	4	3	1			
Palmas	33	6	15		1	11
Porto Nacional	6	4				2
Tocantinópolis	7	6	1			
Totais	94	42	24	3	4	21

Fonte: Site da UFT e informações das Diretorias e Coordenação Geral PARFOR

⁴ Disponível em: <http://ww1.uft.edu.br/index.php/institucional/a-uft/10874-historia> Acesso em 19 de jan de 2015.

Gráfico 1: Comparativo entre os campi da UFT em relação à oferta de licenciaturas por *Campus*.



Fonte: elaborado pela autora.

Além dos cursos presenciais e a distância, o *Campus* de Araguaína oferece ainda 5 (cinco) cursos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, oferecido pela CAPES, que visa ofertar educação superior para professores em exercício na rede pública e que ainda não possuem o ensino superior, conforme exigências constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Os cursos do PARFOR são oferecidos de forma modular, com os encontros presenciais nas férias letivas, e somado aos cursos regulares totalizam 14 (quatorze) cursos de licenciaturas no *Campus* de Araguaína.

Diante disso, e tendo em vista a considerável quantidade de cursos em licenciaturas oferecidos pelo *Campus* de Araguaína é que justificamos a escolha pelo local da pesquisa, e fazemos o seguinte questionamento: os cursos de licenciaturas da UFT, *Campus* de Araguaína, estão cumprindo o papel, consoante aos desafios atuais e às metas estabelecidas através de dispositivos legais elaborados com a participação da sociedade, para uma formação docente na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência?

1.2 JUSTIFICATIVA

A educação como direito de todos é garantida pela Constituição da República de 1988 através do artigo 205. O artigo nos diz que esse é um dever não somente do Estado, mas também da família para que ele seja efetivamente exercido. No artigo 206, inciso I, a constituição nos diz que um dos princípios que servirá de base para o ensino é “[...]igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No inciso III do Art. 208, a

Constituição garante ainda que é dever do Estado oferecer gratuitamente um “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Considerando o mandamento constitucional, é urgente que, em tempos de movimentos em prol da inclusão, a UFT adeque suas políticas de modo a garantir formação inicial e na perspectiva inclusiva de qualidade, para que possam atuar nas escolas de ensino regular e ao se depararem com alunos com deficiência possam fazer garantir o gozo desse direito subjetivo⁵. A realização dessa garantia está intrinsecamente ligada à nova missão, visão e valores da UFT, que englobou, principalmente nos seus valores, todos os objetivos visados pela teoria inclusivista, observe:

Missão: Formar profissionais cidadãos e produzir conhecimentos com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal.

Visão: Ser reconhecida nacionalmente, até 2022, pela excelência no ensino, pesquisa e extensão

Valores: Respeito à vida e à diversidade; Transparência; Comprometimento com a qualidade; Criatividade e inovação; Responsabilidade social e Equidade.(UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2014).⁶

Nesse sentido, é importante e imprescindível a efetivação de estudos que deem a conhecer à própria instituição sua real situação nesse campo para, a partir daí, criar ou fortalecer suas políticas, bem como redirecionar aquelas que, por ventura, sejam ineficientes e, mais que isso, elaborar e implementar políticas pertinentes ao debate no meio acadêmico para a formação docente para o ensino de pessoas com deficiência.

O tema proposto é continuidade da pesquisa de políticas públicas para educação inclusiva no ensino superior, desenvolvida em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* no curso de Letras no *Campus* de Araguaína. A pesquisa foi feita em 2009, e o objetivo era verificar se no *Campus* de Araguaína haviam políticas públicas para o acesso, permanência e sucesso de alunos com algum tipo de deficiência. Investigamos ainda se os professores universitários estavam incluídos nessas políticas.

Na época, o *Campus* ofertava 7 (sete) cursos de graduação, sendo 5 (cinco) licenciaturas e 2 (dois) bacharelados, e ainda 1 (um) Programa de Doutorado. Havia três alunos com deficiência, dos quais um era cego, outro possuía visão subnormal ou baixa visão, e o terceiro era deficiente físico e fazia uso de cadeira de rodas. Nos resultados, as respostas

⁵ Conforme Cairo Júnior (2014, p.242) “O direito subjetivo nada mais é do que a faculdade que tem uma pessoa de praticar determinado ato, devidamente autorizado pela ou por um negócio jurídico qualquer e, conseqüentemente, exigir de outra pessoa uma conduta pré-estabelecida na norma, contrato ou declaração unilateral de vontade.

⁶ <http://ww1.uft.edu.br/index.php/noticias/13189-uft-atualiza-sua-missao-visao-e-valores>

que obtivemos na nossa pesquisa foi que, no que concerne à teoria, haviam políticas públicas que garantiam o acesso do aluno com deficiência na universidade. Porém, em relação à permanência, o atendimento a esses alunos com deficiência, bem como as ações afirmativas para a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva eram escassas.

Em nível de mestrado, a continuação da pesquisa objetivou investigar a contribuição dos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína/UFT, na formação do professor na perspectiva da educação inclusiva. A realização da pesquisa se justifica pela crescente demanda de alunos com algum tipo de deficiência que tenham o direito de estarem incluídos em uma sala regular de ensino, acesso ao conhecimento e, principalmente, que esse processo de ensino e aprendizagem seja feito com qualidade.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 **Objetivo Geral**

Investigar qual a contribuição dos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína/UFT na formação do egresso para o ensino de alunos com deficiência.

1.3.2 **Objetivos Específicos**

- Realizar um mapeamento das políticas públicas voltadas para inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, bem como das políticas públicas voltadas para a formação docente na perspectiva inclusiva;
- Analisar se os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína/UFT foram construídos visando à formação docente na perspectiva inclusiva, principalmente ao ensino de alunos com deficiências, conforme prevê a legislação brasileira atual.
- Identificar, através da percepção do (a) aluno (a) egresso (a), licenciado (a) no período de 2012 a 2014, qual a contribuição da UFT para a sua formação na perspectiva inclusiva.

Diante disso, apresentamos um referencial teórico, primeiramente, sob a ótica dos dispositivos legais que delineiam os caminhos para a implementação da educação inclusiva e

as estratégias utilizadas para essa implementação, enfatizando principalmente o ensino regular e a formação inicial e/ou continuada de professores. Ademais, utilizamos um referencial teórico pós-estruturalista, que problematiza concepções clássicas, como as de sujeito, identidade e anormalidade.

A pesquisa, além da introdução, será dividida em 6 (seis) capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo intitulado “Perspectivas teóricas acerca da identidade e diferença”, Abordamos as questões relacionadas à produção da identidade e sua relação com a diferença tendo como base os Estudos Culturais. Para isso, utilizamos os estudos de Skliar (1999), Veiga-Neto (2003), Hall (2006), Silva (2006), Woodward (2006) e Skliar (2006).

O segundo capítulo, “Concepções e representações históricas do corpo, da deficiência e da produção da anormalidade”, abordamos a história do corpo, com ênfase no corpo com deficiência, as construções sociais do termo “deficiência” ao longo da história, e a produção histórica da anormalidade/normalidade e suas derivadas. Assim, nos baseamos nos Estudos Culturais e na Nova História⁷, para que pudéssemos problematizar a noção de pessoas com deficiência, os sujeitos das políticas públicas de inclusão escolar. Para isso, utilizamos como referencial teórico os estudos de Ortega, (2009, 2008, 2006), Foucault (2001, 2003, 2010) Bianchetti (1995), Skliar, (1999), Veiga-Neto (2001a, 2001b, 2006), Veiga-Neto e Lopes (2007), Lunardi (2001, 2003), dentre outros.

O terceiro capítulo, intitulado “Educação Especial e Inclusiva: invisibilidade histórica e políticas públicas”, explanamos a história da educação especial, com ênfase nas políticas públicas que a introduziram no discurso oficial, em três fases: a segregação, a integração e a inclusão. Utilizamos, como referencial teórico, dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e os estudos, especialmente, de Omote (1999), Veiga-Neto e Lopes (2011, 2007), Skliar (2006, 2006a), Pacheco e Costas (2006), Ribas (2003), Mazzotta (2005), Mendes (2006) e Bianchetti (2008).

O quarto capítulo, “Formação docente na perspectiva inclusiva”, abordamos a educação inclusiva sob a perspectiva da qualidade do ensino no Brasil. Realizamos um

⁷ Em linhas gerais, conforme Burke (1992), a nova história se opõe ao paradigma tradicional de história, que por sua vez diz respeito essencialmente à política, e se interessa por toda atividade humana, considerando que “Tudo tem uma história”, tem um passado a ser reconstruído e relacionado com outras histórias. Nas palavras do autor, “[...] Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo (como apresentado por Roy Porter, p. 291), a feminilidade (discutida por Joan Scott, p. 63), a leitura (discutida por Robert Darnton, p. 199), a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. [...] A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída (BURKE, 1992, p.2).

percurso histórico das políticas públicas voltadas para a formação de professores da educação básica, dando ênfase para as políticas de formação na perspectiva inclusiva. Para isso, retomamos análise da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que concerne à formação de professores, análise da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispõe que a Libras deverá constar como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciaturas; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e estabelece metas para a educação pelos próximos 10 anos, sob a ótica da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Além dos documentos oficiais, utilizamos como embasamento teórico os estudos de Freitas (2006), Saviani (2008), Rodrigues (2006), Enguita (2008), entre outros.

No quinto capítulo, “Análise dos Projetos Pedagógicos dos curso de Licenciaturas do *Campus* de Araguaína/UFT” realizamos uma discussão sobre a concepção de Projeto Pedagógico e para embasarmos a análise utilizamos os estudos de Veiga (2011, 2007, 2003), Skliar (2006), Lunardi (2003), entre outros.

No sexto capítulo, “Análise dos dados: o que dizem os egressos?”, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através do questionário aplicado aos egressos da UFT, formados entre 2012 e 2014, nos cursos de Licenciaturas do *Campus* de Araguaína.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Realizamos um levantamento bibliográfico em Teses, Dissertações, livros e artigos que abordam o tema da pesquisa. Nessa perspectiva, Gil (2010) afirma que a principal vantagem desse tipo de pesquisa “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL 2010, p.30).

Gil (2010), define a pesquisa bibliográfica como a pesquisa baseada em material já publicado, como livros, artigos científicos, revistas, jornais, teses, dissertações, anais de eventos científicos. Lakatos e Marconi (2010), por sua vez, acrescentam que a pesquisa bibliográfica abrange também boletins, monografias, material cartográfico, bem como as fontes obtidas por meios de comunicações orais (rádio, gravações etc.), cujo objetivo principal é fornecer ao pesquisador dados que possam resolver os problemas de pesquisa. Segundo os autores “[...] a pesquisa bibliográfica não é a mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 166).

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa documental é um procedimento metodológico que se utiliza de métodos e técnicas para compreensão e análise de todos os tipos de documentos (SÁ-SILVA et. al. 2009). Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental utilizam o documento como objeto de investigação, a principal diferença está na natureza das fontes. Segundo Gil (2010, p. 30) “[...] a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas”.

Nesse sentido, realizamos análise dos documentos oficiais e institucionais que tratam das políticas para a educação inclusiva e formação de professores na perspectiva da inclusão: Projetos Políticos Pedagógicos do Cursos de Licenciaturas, Constituição Federal de 1988, Lei nº 7.853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei Nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Lei Nº 9.394/96 (institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Decreto Federal no. 3.298/99

(Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Declarações de Salamanca 1994, Resoluções Conselho Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Diretrizes Nacionais para formação de professor da Educação Básica, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, e o Plano Nacional de Educação, decênio 2014-2024.

2.3 POPULAÇÃO E INSTRUMENTO DE PESQUISA

A população-alvo da pesquisa constituiu-se de sujeitos formados nos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína/UFT, no período de 2012 a 2014, e o instrumento eleito para a coleta de dados foi o questionário, enviado para os endereços eletrônicos dos egressos, conforme dados fornecidos pela Pró- Reitoria de Graduação da UFT - Prograd. Os egressos que não possuíam e-mail e os que estavam com endereços eletrônicos desatualizados, foram localizados através da rede social Facebook, onde enviamos as informações e o link da pesquisa.

Malhotra (2012), afirma que cresce a popularidade das pesquisas realizadas com subsídio da Internet, sobretudo pelas vantagens que apresenta, entre as quais estão custo baixo, agilidade e a habilidade de alcançar populações específicas, assim como, para o pesquisado é possível responder à pesquisa de maneira que lhe for mais apropriada, levando em consideração o tempo e espaço de cada um.

Na presente pesquisa, o questionário foi aplicado via internet com objetivo de alcançar o maior número de egressos geograficamente distantes, levando-se em consideração que muitos deles não estariam residindo na cidade de Araguaína, TO, mas exercendo a docência em outro município do estado ou em outra localidade da federação.

Nesse sentido, enviamos 295 questionários (Apêndice B), contendo perguntas abertas e fechadas, aos e-mails dos egressos, com o objetivo de verificar quais desses ex-alunos encontram-se em sala de aula, ou que possui uma experiência profissional docente, e quais destes tem ou teve alunos com algum tipo de deficiência. O questionário continha 22 (vinte e duas) questões, sendo 15 (quinze) perguntas fechadas e 7 (sete) abertas, das quais 3 (três) perguntas eram curtas e de rápido preenchimento, como por exemplo: “você possui alguma deficiência? No caso de resposta afirmativa, descrever qual.” No que se refere às perguntas fechadas, optamos pela variedade de modelos, sendo que 6 (seis) eram dicotômicas (“sim” e “não”), 3 (três) tricotômicas (“sim”, “não” e “não sei afirmar”), e 6 (seis) questões de múltipla escolha com opção para seleção de apenas uma resposta.

As questões dicotômicas se caracterizam pela escolha de uma entre duas opções de resposta, por exemplo “sim” ou “não”. As vantagens desse tipo de questão são preenchimento rápido e a facilidade na tabulação e análise dos dados. As vantagens das questões tricotômicas, além de ter as mesmas vantagens das questões dicotômicas, possibilitam ao respondente uma terceira alternativa, evitando dessa maneira que ele opte por uma das questões por falta de opção (MARCONI; LAKATOS, 1996, MATTAR 1996).

No cabeçalho do questionário foram explicados os objetivos, o nome das pesquisadoras e o programa a qual a pesquisa estava vinculada. Informamos ainda que a confidencialidade das respostas estavam garantidas e a identificação era opcional. Para participar da pesquisa o egresso selecionou a opção do Termo de Livre Consentimento, e declarou estar ciente de que poderia deixar de participar a qualquer momento da pesquisa antes de enviar o questionário, sem prejuízos.

Foi realizado um pré-teste, em que enviamos o questionário a dois pesquisadores/alunos do programa de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas. O objetivo era ter um análise crítica de pesquisadores que não estão atuando na pesquisa, bem como seguir instruções de Günther (2003) e Marconi e Lakatos (1996), que aconselham a realização de pré-testes, os quais devem ser procedidos com o questionário numa versão o mais próxima da definitiva, a fim de averiguar se as perguntas estão sendo compreendidas. O resultado do estudo piloto foi o aperfeiçoamento do instrumento de coleta de dados.

Em relação à estruturação do questionário, as perguntas partiram do geral para o mais específico, seguindo uma ordem lógica, de modo que as perguntas que tratavam de uma mesma temática ficaram juntas, sendo que as mais complexas eram introduzidas com um texto de ajuda ao respondente (GÜNTHER, 2003). Assim, o questionário foi dividido em quatro blocos: caracterização da amostra, Formação na UFT, Prática Docente e Construções de sentidos a respeito da educação inclusiva e da inclusão escolar de pessoas com deficiência, não necessariamente nessa ordem.

O bloco de questões referentes à caracterização da amostra visava conhecer o perfil do egresso (nome, faixa etária, formação acadêmica, gênero/sexo, se possuíam algum tipo de deficiência e se alguém da família tinha alguma deficiência). As perguntas acerca da formação na UFT, objetivavam obter informações sobre questões específicas do tema abordado nessa pesquisa, bem como conhecer como os egressos avaliam a formação docente na perspectiva inclusiva oferecida pelo curso de licenciatura do *Campus* de Araguaína. O terceiro bloco de perguntas foi direcionado somente para àqueles egressos que atualmente lecionam ou já lecionaram em sala de aula regular. O objetivo das questões era investigar qual

é a avaliação dos egressos no que concerne à contribuição da UFT na sua formação inicial, além disso, objetivamos conhecer quais, na opinião deles, eram os saberes necessários para atuar em uma sala de aula com alunos com deficiência e quais as principais dificuldades enfrentadas.

O quarto bloco de perguntas foi composto por duas questões abertas, respondidas por todos os participantes da pesquisa, sendo que uma foi feita no início do questionário (Concepção de Educação Inclusiva) e a outra no final (Inclusão escolar dos alunos com deficiência), e objetivou conhecer quais as construções de sentidos dos egressos da UFT acerca da educação inclusiva e da inclusão escolar de alunos com deficiência em sala de aula regular. Günther (2003), não aconselha iniciar um questionário com a identificação do respondente. Segundo o autor, iniciar a entrevista com perguntas abertas podem estabelecer um clima receptivo entre respondente e pesquisador e ao finalizar o levantamento com outra pergunta aberta, possibilita capturar opiniões que não foram contempladas ao longo do questionário.

Os egressos que nunca atuaram em sala de aula, e obviamente nunca lecionaram para alunos com alguma deficiência, não foram submetidos a questionamentos específicos, e após responderem às perguntas sobre formação acadêmica na UFT e sobre as concepções de inclusão escolar eram direcionados à última pergunta do questionário. Os egressos que possuem prática docente, por sua vez, responderam a quatro perguntas abertas, sendo duas perguntas específicas sobre ensino de pessoas com deficiência em sala de aula regular.

Os dados das questões fechadas foram tabulados eletronicamente em planilha do Excel e apresentados estatisticamente ou através de gráficos para, dessa forma, facilitar a compreensão dos resultados.

Para análise das respostas às perguntas abertas, optamos dividir os respondentes em três grupos: Grupo 1 - egressos que nunca atuaram em sala de aula regular⁸; Grupo 2 - egressos que atuam ou atuaram em sala de aula regular, porém não possuem experiência em lecionar para alunos com deficiência; Grupo 3 - egressos que atuam ou atuaram em sala de aula com alunos com deficiência.

Os respondentes do Grupo 1 Foram representados pela vogal “E”, inicial correspondente ao nome “egresso (a)”, juntamente do numeral correspondente, E1, E2, E3 (...). Os do Grupo 2 foram representando pela letra P, correspondendo à inicial do nome “professor (a)”, e o numeral, P1, P2, P3...; e os respondentes do Grupo 3 receberam nomes

⁸ Não levamos em consideração as experiências de estágio, apenas a experiência docente após a conclusão do curso de licenciatura oferecido pelo *Campus* de Araguaína/UFT.

fictícios. Optamos por atribuir às respondentes do gênero feminino, nomes de flores⁹, e para os homens atribuímos nomes comuns. Todos os respondentes do grupo 3 declararam sexo/gênero. Assim, foram analisadas 166 respostas, sendo que 18 respostas são do grupo 1, e 74 respostas dos Grupos 2 e 3 cada.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a descrição e análise das respostas às perguntas abertas utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1979, p.42) trata-se

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens

Das diferentes técnicas que compõem a análise de conteúdo, destacamos a análise representacional, análise de expressão, análise de enunciação e a análise temática, em que essa última foi a escolhida para o tratamento dos dados desta pesquisa. Nessa técnica, o tema e/ou conceito principal pode ser apresentado através de uma palavra, uma frase ou um resumo. Segundo Bardin (1979, p.105) “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Assim, análise temática se propõe em “[...] descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”

De acordo com a autora, a análise de conteúdo organiza-se de três maneiras: 1) pré-análise, fase de organização que permite ao pesquisador sistematizar as ideias iniciais, de modo que a torne operacional; 2) exploração do material, fase longa que consiste nas operações de codificação; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1979).

Assim, realizamos a pré-análise dos dados obtidos através do instrumento de pesquisa, e a partir da leitura exaustiva das respostas saltavam-no aos olhos temas recorrentes, os quais transformamo-los em índices que nos permitiram a construção dos indicadores. Segundo Bardin (1979, p. 100), “[...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. [...] o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa

⁹ Escolhemos nomear os (as) respondentes do Grupo 3, pois são os (as) professores (as) que possuem ou possuíram alunos com deficiência em sala de aula, e nomeando-os (as) torna mais claro ao leitor que se trata da resposta de um(a) docente com experiência inclusiva. A escolha em nomear as respondentes com nomes de flores foi por que o nomes das flores são, na sua grande maioria, femininos. A escolha foi feita aleatoriamente.

ou absoluta, relativamente a outros”. Nesse sentido, optamos por agrupar os indicadores, encontrados nas respostas das questões abertas, em categorias criadas *a priori*.

Categorizar os dados permite estabelecer uma ordem, visto que esse método reúne determinados grupos de elementos, em virtude de indicadores semelhantes, sob um título genérico, isto é, possibilita “[...]classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles (BARDIN, 1979).

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se portanto, que a decomposição- reconstrução, desempenha uma determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (BARDIN, 1979, p. 119).

Nessa direção, para a categorização dos dados utilizamos o critério semântico, em que todos os temas com significados semelhantes foram agrupados na mesma categoria. Em seguida, realizamos o recorte dos textos em unidades comparáveis de categorização para a análise temática. (BARDIN, 1979).

3 CAPÍTULO I - PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DA IDENTIDADE E DIFERENÇA.

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de identidade e diferença, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, com o objetivo de demonstrar como são construídas e como essa construção se dá em relação à identidade do aluno com deficiência, - geralmente aquele que é frágil e incapaz de aprender -, em que essas construções influenciam as práticas in/exclusivas dos sujeitos envolvidos na formulação das políticas públicas, nos responsáveis pela formação inicial docente, e nos professores e alunos que não possuem deficiência.

3.1 A IDENTIDADE

Woodward (2006), define o processo de construção da identidade como relacional, ou seja, depende de outra identidade diferente dela para existir. Assim, a identidade é marcada pela diferença, que por sua vez é sustentada pela exclusão. No entanto, compreender e conceituar a identidade não é tão simples, sendo que ela só se torna uma questão merecedora de atenção na vida de um indivíduo quando ela é posta em dúvida, quando é questionada (HALL, 2005).

A problemática da identidade surgiu na vida do sociólogo polonês Zygmunt Bauman em uma cerimônia de outorga de Doutor *Honoris Causa* na Universidade Charle, Praga, em que, conforme o costume, pediram para que escolhesse qual hino tocar durante a entrega do título, o hino da Polônia ou da Grã-Betânia. Antes disso o autor diz não se recordar de ter dado importância à sua identidade do ponto de vista da nacionalidade. Bauman (2005) relata que foi expulso de seu país há mais de trinta anos antes desse evento. Para o sociólogo, o fato de ter sido excluído por uma instituição oficial que tem o poder habilitado de definir quem está dentro e quem está fora, não lhe dava mais o direito ao hino da Polônia.

No entanto, embora naturalizado, Zygmunt Bauman sabia da sua condição de estrangeiro na Grã-Betânia. Diante dessa problemática, o autor relata que foi sua companheira Janine, autora do livro *Dream of Belonging* (O sonho de pertencer), que encontrou a solução e propôs que tocassem o hino da Europa, visto que apesar de expulso da Polônia e estrangeiro na Grã-Betânia ele continuava europeu. Chegar nessa solução não foi tarefa fácil, conforme relata Bauman (2005).

Ao utilizarmos esse pequeno episódio da vida do sociólogo Zygmunt Bauman, concordamos com o autor quando afirma que nesse evento reúne, de maneira resumida, - e embora esteja centrada na questão da identidade nacional - “[...] a maioria dos dilemas inquietantes e das escolhas obsedantes que tendem a fazer da ‘identidade’ um tema de graves preocupações e agitadas controvérsias” (BAUMAN, 2005, p.16).

Nessa direção, Hall (2005) afirma que nos últimos anos ocorreu uma explosão discursiva e, concomitantemente, uma forte crítica em torno do conceito de identidade, que passou a sofrer diversas desconstruções de disciplinas como a filosofia, que critica o sujeito autossustentável, a crítica feminista e a crítica cultural, cujos discursos têm destaque, influenciados pela psicanálise “[...] os processos inconscientes de formação da subjetividade”. No entanto, todas criticam, de uma maneira ou de outra, a ideia essencialista de identidade, isto é, a concepção de identidade originária, unificada e integral (HALL, 2006, p.103).

Silva (2006) afirma que, numa primeira conceitualização é fácil compreender que identidade e diferença são inseparáveis. Segundo o autor a identidade precisa da diferença para fazer sentido e vice-versa, por exemplo, ao afirmar que outra pessoa é japonesa significa também dizer que ela não é brasileira, ou seja, ela é o que o outro não é. Para o autor o “outro” é “[...] o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.” (SILVA 2006, p.97).

Em relação à pessoa com “deficiência”, a identidade pauta-se primeiramente na questão corporal, que é diferente do outro, do não-deficiente¹⁰, assim como as identidades raciais, sexuais e de gênero. Nesse sentido, as identidades são construídas sob a forma de oposições binárias (eu/outro). Porém, nessa relação, um dos termos em oposição é sempre mais valorizado, privilegiado e recebe um valor positivo, enquanto o outro fica com a carga negativa. Um é a norma e o outro é simplesmente o “outro” (WOODWARD, 2006).

Segundo Woodward (2006), a relação natureza/cultura é uma das mais frequentes e dominantes dicotomias. A autora, baseada nos estudos da escritora feminista francesa Hélène Cixous, que também discute essa distribuição desigual de poder entre os dois termos binários, argumenta que as divisões sociais, principalmente aquelas referentes à mulher e ao homem, são baseadas nessa oposição de poder, para a escritora francesa as mulheres estão sempre

¹⁰ Com exceção das pessoas surdas, Superdotadas /altas habilidades e autismo, consideradas pessoas com deficiência, porém não apresentam lesões corporais.

relacionadas no lado mais fraco dessa relação, no caso da dicotomia acima, a mulher está associada à natureza.

Segundo Silva (2006), de maneira generalizada, considera-se a diferença como um produto derivado da identidade, que por sua vez assume como o ponto original para a definição da diferença. No entanto, o autor defende a visão de que identidade e diferença devem ser vistas como mutuamente determinadas.

Nesse sentido, as identidades são formadas por meio da diferença, ou seja, é na relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta que uma identidade pode ser construída. Hall (2006), afirma que a identidade é construída na diferença e não a partir dela. Para o autor, o termo “identidade” é o ponto de encontro entre os discursos, as práticas e os processos que produzem subjetividade, ou seja, os indivíduos são constituídos como sujeitos pelas práticas discursivas.

As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso. [...] Isto é, as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’ [...] que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos. HALL 2006, p.112)

No livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall explana sobre três concepções de identidade, a saber: a) as concepções de identidade do sujeito do iluminismo, dotado de capacidades de razão; b) do sujeito sociológico, que está presente no mundo moderno e dependente das relações sociais e culturais; e c) do sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade singular, fixa, mas identidades.

A forma unificada e racional do sujeito, o “sujeito indivisível”, eram pressupostas pelo pensamento moderno e pelos processos que moldaram a modernidade. Considerando que não é o foco do trabalho adentrar profundamente na história, faremos um breve mapeamento, baseados nos estudos de Hall (2006), para demonstrar como o sujeito e a identidade se tornam centralizadas, depois adquiriu definição sociológica e como ele está se tornando descentrado na modernidade tardia, termo utilizado pelo autor.

Para Hall (2005, p.24) é “[...]lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo”, em que emergiu uma nova concepção de sujeito individual e de identidade. Segundo o autor, muitos movimentos foram importantes para a concepção de um sujeito único, indivisível, singular, soberano e individualista, entre eles o Humanismo Renascentista, que concebia o homem no centro do universo; a reforma e

protestantismo, que libertou o homem das instituições impostas pelo catolicismo; as revoluções científicas, “[...] que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza”; e o Iluminismo, que por sua vez, concebia o homem como um ser científico, racional, “[...]libertado de dogma e da intolerância” (HALL 2005, p.26).

Essas reflexões que fazem surgir o conceito de sujeito moderno, com suas capacidades racionais, guia grande parte da história da filosofia ocidental. Um dos pensadores importantes para essa concepção de sujeito foi o filósofo francês René Descartes, que postulou a matéria e a mente em substâncias distintas, em que a mente é um produto do racionalismo moderno, no centro estava o sujeito individual, capaz de raciocinar e pensar, conhecido a partir de então como o sujeito cartesiano, “penso, logo existo” (HALL, 2005).

O sujeito sociológico surgiu ao passo que as sociedades modernas foram se tornando complexas e ganhando forma mais coletiva e social, a qual considera as transformações políticas e econômicas.

[...] As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. As leis clássicas da economia política da propriedade, do contrato e da troca tinham de atuar, depois da industrialização, entre as grandes formações de classe do capitalismo moderno. O empreendedor individual da Riqueza das Nações de Adam Smith ou mesmo d'O capital de Marx foi transformado nos conglomerados empresariais da economia moderna. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno (HALL 2005, p.29-30).

A partir daí o sujeito passou a ser visto e localizado no interior dessas grandes estruturas e passou a ser concebido como um sujeito mais social. Dois eventos contribuíram para aprofundamento das bases conceituais do sujeito moderno: a biologia darwiniana e o surgimento das novas ciências sociais. A identidade do sujeito sociológico era construída na relação com o outro. Para Hall (2005, p.11), o indivíduo possui uma essência, o “eu real”, porém esse é “[...] modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”.

O descentramento do sujeito sociológico ocorre, segundo Hall (2005), em consequência de cinco grandes avanços das ciências humanas, que ocorreram na modernidade tardia (metade do século XX), cujo os efeitos do impacto desses avanços foi o descentramento final do sujeito cartesiano. A primeira descentração importante refere-se às tradições do pensamento marxista, mesmo embora seus escritos pertencessem ao século XIX e não ao século XX, o seu trabalho foi reinterpretado. Hall (2005), baseado nos estudos de Althusser,

afirma que o centro da teoria marxista está nas relações sociais ao invés de uma noção do homem abstrato, com isso Marx deslocou duas proposições fundamentais da filosofia moderna: a essência universal do homem e que essa essência é qualidade de cada indivíduo único.

O segundo descentramento foi a descoberta do inconsciente, feita pelo psicanalista Sigmund Freud, que ao postular que as identidades dos sujeitos, bem como sexualidade e desejos, são criados baseados em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, põe fim ao sujeito cartesiano, que por sua vez, é racional e consciente, cuja identidade é imutável e fixa. Na perspectiva freudiana, a identidade não nasce com o sujeito, é formada, ao longo do tempo, através de processos inconscientes. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em formação (HALL, 2005).

A formação do eu no "olhar" do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica —incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não-resolvidos que acompanham essa difícil entrada (o sentimento dividido entre amor e ódio pelo pai, o conflito entre o desejo de agradar e o impulso para rejeitar a mãe, a divisão do eu entre suas partes 'boa' e 'má', a negação de sua parte masculina ou feminina, e assim por diante), que são aspectos-chave da 'formação inconsciente do sujeito' e que deixam o sujeito 'dividido', permanecem com a pessoa por toda a vida. Entretanto, embora o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e 'resolvida', ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma 'pessoa' unificada que ele formou na fase do espelho. Essa, de acordo com esse tipo de pensamento psicanalítico, é a origem contraditória da 'identidade' (HALL, 2005, p. 37-38).

O conceito de identificação, esse processo no qual nos reconhecemos no outro, origina-se da psicanálise, na "[...] compreensão que a criança tem, na fase edipiana, de sua própria situação como sujeito sexuado." E tem sido retomado principalmente nos estudos culturais para explicar a ativação dos desejos inconscientes de nos vermos na imagem ou personagem que nos é apresentado (WOODWARD 2006, p. 18).

[...] todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD 2006, p.18-19).

No que se refere à concepção de representação, Woodward (2006) afirma que a mesma é compreendida como um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas. Silva (2006), acrescenta que o conceito de representação tem muitos significados, na história da filosofia ocidental, o significado está associado às maneiras de tornar o real

presente, para isso utiliza de sistemas de significação, como a pintura ou a linguagem (representação externa), ou a representação do real na mente (representação interna).

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2005, p.39)

Essa forma de considerar a construção do sujeito, de Freud de outros pensadores psicanalíticos como Lacan, tem sido bastante questionada pelas dificuldades de se pôr à prova os processos inconscientes, mesmo assim é bastante considerada e grande parte do pensamento moderno sobre a vida subjetiva e psíquica é pós-freudiana. (HALL 2005).

O terceiro "descentramento", tem como base o trabalho do linguista Ferdinand de Saussure, que argumenta que não somos os autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua, ou seja, tudo que falamos ecoa significados já existentes. A língua é um sistema social e não individual. Ela preexiste a nós. "Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais". Assim, como os significados das palavras surgem nas similaridades e diferença com as outras palavras (afirmar que é dia é o mesmo que negar que não é noite), assim são as identidades, construídas na diferença e na identificação com o outro. (HALL,2005 p.40)

Nesse sentido, a identidade e diferença são criações sociais e culturais, somos nós quem as produzimos, não são essências, "[...] não são criaturas do mundo natural, ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social". São resultado de atos de criação linguística, ou seja, são ativadas por meio de atos de linguagem e estão sujeitas as mesmas propriedades que caracterizam a linguagem (SILVA 2006, p. 76).

Silva (2006, p.78), baseado nos estudos do filósofo Jacques Derrida, concebe a linguagem como uma estrutura instável e "[...]essa indeterminação fatal da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo [...], a coisa ou o conceito não estão presente no signo", fazendo com que a identidade e diferença sejam também instáveis e indeterminadas, visto que são definidas por meio da linguagem.

No entanto, submeter a identidade e diferença simplesmente aos processos discursivos e linguísticos, em seu caráter descritivo, é o mesmo que fixar a identidade, ou seja, estabilizá-

la. Para solucionar essa problemática, Silva (2006) afirma que é o conceito de performatividade, desenvolvido pela teórica Judith Butler no contexto dos estudos culturais e pós-estruturalista, que ajuda a compreender a construção da identidade e diferença. Nesse sentido, “[...] o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é [...] para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação” (SILVA, 2006, p.92).

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um ‘fato’ do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte e uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como ‘negrão’ para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade ‘negra’ (SILVA, 2006, p.93)

Isso se deve ao fato de que a linguagem é repetível e ela precisa ser repetida para que produza os efeitos, “[...] É de sua repetição, e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição, que vem a eficácia da produção da identidade”. Essa mesma repetitividade pode significar, segundo o autor, a possibilidade de interrupção das identidades hegemônicas e, resumidamente falando, torna possível pensar na produção de identidades renovadas ou até mesmo novas identidades (SILVA 2006, p.95).

Voltando-nos para os “descentramentos” da identidade e do sujeito, propostos por Hall (2005), o quarto descentramento baseia-se no trabalho de Michel Foucault, filósofo e historiador francês, que em uma série de estudos produziu a “genealogia do sujeito” moderno, destacando um novo tipo de poder, o poder disciplinar, que estava voltado para a regulação, controle e disciplina dos sujeitos e do corpo, através das novas instituições, tais como, prisões, hospitais, escolas, quartéis, conventos, fábricas e etc. (HALL 2005).

Não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos “regimes disciplinares” do moderno poder administrativo para compreender o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual. (HALL 2005, p.43)

Foucault (2010), baseado no livro “Homem-máquina” de La Mettrie, afirma que no período clássico houve uma redução materialista da alma e a introdução da teoria do

adestramento, que concebia o corpo¹¹ dócil, aquele que pode ser controlado, modelado, treinado, transformado, aperfeiçoado e utilizado.

Por fim, o quinto “descentramento” do sujeito é o impacto do movimento feminista, um dos "novos movimentos sociais" que surgiram durante a década de 1960, marcado pela preocupação com a identidade, em que adotavam, assim como os demais movimentos sociais que surgiram juntamente com o movimento das mulheres, um posicionamento não-essencialista, ressaltando o caráter fluído das identidades.

Ele [o movimento feminista] questionou a clássica distinção entre o ‘dentro’ e o ‘fora’, o ‘privado’ e ‘público’. O slogan do feminismo era: ‘o pessoal é político’; Ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc. Ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero. O feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a ‘Humanidade’, substituindo-a pela questão da diferença sexual. (HALL, 2005, p.45-46)

Com os novos movimentos sociais, há o surgimento das políticas de identidade, visto que cada grupo reivindicava uma identidade social para os seus membros. Da mesma forma que o movimento feminista tinha como foco as mulheres e as identidades de gênero, as lutas raciais tinham os negros, os movimentos sociais de pessoas com deficiências tinha o deficiente, cuja a identidade que se buscava afirmar era do indivíduo que não era doente, mas um cidadão capaz de viver em sociedade.¹²

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela ONU e ratificada pelo Brasil em 2008 por meio do Decreto nº 6.949/2009, apresenta-se como um exemplo do entendimento da mudança da identidade deficiente, do modelo médico para o modelo social, visto que reconhece que o conceito está em evolução “[...] e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2009).

¹¹ Abordaremos, no próximo capítulo, os estudos sobre as representações do corpo, da antiguidade até a contemporaneidade, com ênfase no corpo das pessoas com deficiência.

¹² Veremos no próximo capítulo a importância do modelo social da deficiência para o debate da identidade desse movimento, em que abandona-se o modelo médico, que condenava o indivíduo com deficiência a uma vida infeliz, para o reconhecimento da identidade deficiente detentora de direitos.

A partir da década de 1960, as pessoas com deficiência, a medida que tornam-se politicamente ativas, lutam para afirmar sua identidade, não mais como coadjuvantes, mas como personagens principais, capazes de debaterem seus direitos e escolherem as melhores políticas, sem a mediação dos não-deficientes.

Assim, de acordo com Woodward (2006), com o surgimento dos novos movimentos sociais

[...] Os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política. As dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos ‘novos movimentos sociais’, estão fortemente baseadas na construção da diferença. (WOODWARD, 2006, p.39)

Diante disso, entendemos que conhecer como se dá essa construção da identidade são essenciais para que os docentes em salas de aulas inclusivas não categorizem seus alunos, pois as identidades são plurais, cada aluno é único, diferente, e é preciso problematizar essa identidade “normal” que nos é oferecida diariamente e repassadas aos alunos. Assim, passaremos a seguir a discussão sobre a importante relação da diferença e identidade.

3.2 A DIFERENÇA.

A diferença, na sua relação com a construção da identidade, é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, geralmente oposições (WOODWARD 2006 e SILVA 2006). Woodward (2006), argumenta que a marcação da diferença, responsável pela produção das identidades, pode ocorrer de duas maneiras, por meio de sistemas simbólicos de representação ou por formas de exclusão social, estabelecidas por meio de sistemas classificatórios, dentre eles: “nós/eles”, “eu/outro”.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. (SILVA, 2006, p.82)

Para Silva (2006), esses sistemas classificatórios, processo central da vida social, afirmam e reafirmam as relações de poder entre posições de sujeitos. Para o autor, a identidade e a diferença relacionam-se através da maneira como a sociedade produz e utiliza a classificação, que também significa em hierarquizar.

Skliar (2006), defende que as diferenças não podem ser categorizadas como melhor/pior, bem/mal, superior ou inferior, bom ou ruim. Devem ser consideradas

simplesmente e não simplificarmente como diferenças. A diferença simplesmente é. Para o autor, o fato de algumas diferenças serem classificadas como “diferente”, cria-se uma marca negativa que inevitavelmente se opõe à ideia de “norma”, “normal”, “correto” e outros padrões estabelecidos pela sociedade.

Skliar (1999) apresenta de forma contundente algumas marcas que auxiliam a compreensão das diferenças, são elas:

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de ‘pluralidade’; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (SKLIAR, 1999, p. 22-23).

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para a compreensão dos processos de construção cultural das identidades. Para Woodward (2006), cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados, “[...] esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por ‘cultura’” (WOODWARD 2006, p.41).

[...] a cultura, no sentido dos valores públicos, padronizados, de uma comunidade, serve de intermediação para experiência dos indivíduos. Ela fornece, antecipadamente, algumas categorias básicas, um padrão positivo, pelo qual as ideias e os valores são higienicamente ordenados. E, sobretudo, ela tem autoridade, uma vez que cada um é induzido a concordar por causa da concordância dos outros (DOUGLAS, 1966, p38-39, citado por WOODWARD, 2006, p.42)

Para a autora, baseada na teoria linguística saussureana, a marcação da diferença se dá pelas oposições binárias, forma mais eficaz de construção do significado. Dessa forma, a diferença pode ser construída negativamente através de mecanismo de exclusão ou marginalização das pessoas concebidas como os “outros” ou “forasteiros”.

Nessa direção, Silva (2006, p. 81-82), além da diferenciação, acrescenta ainda outros processos em que a identidade e diferença são produzidas, consideradas como marcas de poder, são eles: “[...] incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’)”. Por outro

lado, a diferença pode ser consagrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, nesses sentidos considerada como fonte enriquecedora.

Diante dessas três características, as quais para a teoria cultural contemporânea agem para subverter a identidade, destaca-se o hibridismo, a mistura e conjunção entre nacionalidades, etnias e raças diferentes (SILVA, 2006). O hibridismo, quando ligado aos movimentos demográficos, podem ser literais e/ou uma viagem. Nos movimentos literais, há contato direto com diferentes culturas, o qual favorecem a miscigenação e o deslocamento das identidades originais. Um exemplo são os negros africanos escravizados. Na viagem, é proporcionado o contato com outras culturas e essa experiência caracteriza toda a identidade cultural. Nos dois casos, a identidade que se forma por meio desse processo, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, não é mais nenhuma das identidades de origem, mesmo guardando traços delas (SILVA, 2006).

Esses movimentos entre fronteiras mostram o quanto a identidade é instável. No entanto, são nas linhas de fronteira que ela se mostra mais precária ainda, nesse contexto, as teorias sobre gênero e sexualidade tornam-se central, posto que as teorias feministas e a teoria *queer*¹³ colocam em questionamento as oposições binárias e o caráter das identidades fixas, uma vez que essas teorias mostram que é possível, por exemplo ter uma identidade ambígua, indefinida. “[...] a evidente artificialidade da identidade das pessoas travestidas e das que se apresentam como *drag-queens*, por exemplo, denuncia a - menos evidente - artificialidade de todas as identidades” (SILVA, 2006, p.89).

Nessa perspectiva, Louro (2001) afirma que a contínua transformação e instabilidade das identidades é ainda mais complexa, na qual é impossível lidar com as oposições binárias para explicá-las, principalmente relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Além disso, há a necessidade de se “[...] admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2001, p.542).

A demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro - simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa. A linha divisória também diz dos limites da identidade hegemônica. Há que notar que, se a identidade normal é a grande referência, ela também se produz tomando o outro

¹³ De acordo com os estudos de Louro (2001) o termo *Queer* pode ser traduzido por estranho, excêntrico. Ele é assumido por uma corrente que caracterizava a oposição e de contestação contra a normalização. “[...] Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (LOURO, 2001, p.546)

como limite e fronteira. Rejeitado ou negado, o 'outro' é, ao mesmo tempo, indispensável (LOURO, 2000, p.70)

Diante disso, Veiga-Neto (2000), argumenta que o respeito à diferença e o direito de ser diferente é o imperativo mais desejado e anunciado nas discussões multiculturalistas. O autor afirma que nesse processo está claro um “crescente elogio da diferença”, cujo marcadores identitários registram-se essencialmente no corpo. Segundo o autor,

É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente, etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social, etc. Essas marcas, cujos significados nem são estáveis nem têm a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se e recombina-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam visíveis. (VEIGA-NETO 2000, p.1)

Skliar (2006), por sua vez, afirma que a educação, tanto a especial como a geral, não tem se preocupado com as diferenças, mas tem se ocupado pela obsessão pelo o outro, pelos denominados “diferentes”, “anormais”, banalizando as diferenças. Para o autor, “[...] o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a ‘melhor’ definição de ‘diferenças’, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros ‘diferentes’, uma alteridade ‘diferente’” (SKLIAR 2006, p. 24).

Nessa direção, o sociólogo Alfredo Veiga-Neto, em entrevista a Girardello (2003), afirma que nos discursos da inclusão, muito se tem propagado que a familiaridade, dentro da escola, com o diferente, leva-o à aceitação da diferença também em outras situações sociais. Para o autor essa fórmula é um equívoco, uma atitude velada de anulação das diferenças. A consequência dessa anulação é a colonização e extinção do outro, que se dá de três maneiras: transforma-se o outro, anulando sua essência; Mantém-se o outro reforçando sua diferença em detrimento do normal, ou elimina-se o outro (GIRARDELLO, 2003).

Isso posto, veremos nos próximos capítulos a construção teórica sobre o corpo, e como a presença do corpo diferente da pessoa com deficiência chegou até a escolarização, o outro lado da fronteira, através das políticas públicas de in/exclusão.

4 CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DO CORPO, DA DEFICIÊNCIA E A PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE.

A existência da pessoa com deficiência é registrada ao longo de toda a história da humanidade. A partir desse entendimento, faz-se necessário um percurso histórico, mesmo que breve, pela forma como o corpo foi representado, valorizado e padronizado ao longo da história, da antiguidade até os dias do nosso tempo.

O objetivo aqui é fazer um recorte da história em que aparecem os sujeitos com deficiência, para que, dessa forma, compreendamos como as representações a respeito da identidade das pessoas com deficiência foram se deslocando. Nessa direção, Bianchetti (1995) afirma,

A questão da deficiência ou a emergência da educação especial, só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como os homens foram atendendo as suas necessidades básicas e, por decorrência, como foram construindo a sua existência. Esta tese vai nos defrontar como a deficiência foi vista nas sociedades primitivas, escravistas, feudal e especialmente capitalista e que meios, que métodos, que recursos, que concepções foram utilizados para a integração ou exclusão/segregação dos chamados anormais ou deficientes (BIANCHETTI, 1995 p. 8).

4.1 O CORPO NA HISTÓRIA

Um corpo não é apenas um corpo (GOELLNER, 2010, p.29).

Discutir o conceito de corpo nos levará a diversos posicionamentos teóricos. Isso por que o corpo não se manifesta somente na sua forma natural, biológica, mas também através dos significados sociais e culturais que lhe são atribuídos. Dessa forma, o presente estudo coaduna com o pensamento de Goellner (2010, p. 33) ao afirmar que,

Percorrer histórias, procurar mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar o corpo de forma a evidenciar os diferentes discursos que foram e são cultivados, em diferentes espaços e tempos, é imperativo para que compreendamos o que hoje é designado como sendo um corpo desejável e aceitável. Lembrando que essas são referências transitórias, mas que mesmo por assim serem não perdem seu poder de excluir, inferiorizar e ocultar determinados corpos em detrimento de outros.

Nesse sentido, o que define o corpo não é somente os traços biológicos, com suas semelhanças e diferenças, nas palavras de Goellner (2010, p.29),

[...] Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos...enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas.

Referenciada pelos Estudos Culturais e pela abordagem da História do Corpo, a autora afirma que ao enfatizar a dimensão cultural do corpo não nega-se a materialidade biológica, apenas não lhe confere a centralidade na definição do que é um corpo e nem acredita que a biologia seja definidora “[...] dos lugares atribuídos aos diferentes corpos em diferentes espaços sociais” (GOLLNER, 2010, p.29).

Vejamos então como o corpo, principalmente o corpo deficiente, foi histórico, cultural e socialmente construído.

4.1.1 O corpo ideal

Desde os primeiros registros da história da humanidade as pessoas com corpos deficientes eram menosprezadas, excluídas e até mesmo eliminadas. Segundo Bianchetti (1995), quando o homem ainda era um ser nômade, seu corpo era a sua sustentação e sua garantia de sobrevivência, logo, as pessoas com deficiências, denominados na época de “coxos”, “aleijados” e “cegos”, entre outros, sem o menor sentimento de culpa, eram abandonados. Não sobreviviam ou não lhes era dada a chance de sobreviver. “[...] Não há uma teorização, uma busca de causas, simplesmente uma espécie de seleção natural. Os mais fortes sobrevivem” (BIANCHETTI, 1995, p.9).

Nessa perspectiva, na história sobre as representações do corpo, é essencial o estudo de duas civilizações antigas: Grécia e Roma. Na Grécia Antiga tem-se a preocupação do corpo saudável, forte e sem defeitos. A representação do corpo grego era ser proporcional, fértil e atlético, e era utilizado em defesa do Estado e ou nos jogos olímpicos antigos, visto que na época os esportes e a estética eram valorizadas, sendo o esporte o instrumento de poder das classes altas. (RECHINELI et al, 2008, BARBOSA et al 2011).

[...] Cada cidadão era livre de atingir o corpo perfeito, idealizado e, depois, expô-lo. Os corpos eram trabalhados e construídos, como objectos de admiração que começavam a ser ‘esculpidos’ e modelados nos ginásios, fundamentais nas *polis* gregas, e que acabavam por ser mostrados, muitas vezes, nos Jogos Olímpicos. A saúde, a expressão e exibição de um corpo nu estavam associadas, os Gregos apreciavam a beleza de um corpo saudável e bem proporcionado. O grego desconhecia o pudor físico, o corpo era uma prova da criatividade dos deuses, era para ser exibido, adestrado, treinado, perfumado e referenciado, pronto a arrancar olhares de admiração e inveja dos demais mortais (BARBOSA et al 2011, p.25)

Nesse contexto de perfeição corporal, somente as amputações originadas das guerras não era menosprezada pela sociedade da época, pelo contrário eram dignas de honrarias (RECHINELI et al, 2008).

A sociedade grega estabeleceu paradigmas corporais que atravessaram séculos. O paradigma espartano, por exemplo, objetivava a perfeição do corpo dentro dos ideais de forte e belo. Os espartanos eram dedicados à guerra e valorizavam a dança, ginástica e a estética. Para a sociedade grega, os defeitos relacionados ao corpo deveriam ser extinguidos. Dessa forma, uma criança ao nascer com algum tipo de deficiência, - em muitos casos, as filhas e também os gêmeos -, eram eliminados. (LUNARDI, 2003; BIANCHETTI, 1995).

No que se refere ao corpo feminino, a sociedade espartana, dentre todas as sociedades patriarcais, foi a que mais valorizou o corpo da mulher, que deveria, por sua vez, ser forte e bela, somente assim poderia ser capaz de gerar um guerreiro. No entanto, a mulher não poderia praticar esportes e nem atividades corporais, destinadas somente aos homens, pois o seu corpo era considerado frágil e deveria ser preservado para uma maternidade saudável. Dessa forma, por muito tempo foi conferido às mulheres o espaço do privado e aos homens os espaços públicos. (GOELLNER, 2010; BIANCHETTI, 1995).

Lunardi (2003), ressalta que é com a perfeição exigida pelas sociedades gregas e espartanas que vem à tona a noção de ideal. Um exemplo que expressa bem a noção de ideal de beleza é a deusa mitológica Afrodite, representada pelos artistas gregos por partes perfeitas de diferentes mulheres vivas. No entanto Afrodite representava a beleza divina, a qual não pode ser corporificada, uma beleza ideal que jamais poderia ser alcançada por um humano. A autora argumenta que, baseada nos estudos de Davis (1997), houve uma época que a hegemonia da “normalidade”¹⁴ não existiu, visto que para os gregos e espartanos todos estão abaixo dos deuses, os quais detinham o corpo ideal, e não havia exigência para que as populações tivessem corpos como dos deuses.

Nesse sentido, entra em cena a noção de “grotesco”, sendo o seu significado o oposto de ideal. Desse modo, “grotesco” estava relacionado ao não-ideal, e na afirmação de que todos os corpos, eram em algum sentido, deficientes. Ressalta-se, porém, que o conceito de deficiência não era aqui análogo à “anormalidade”, pelo contrário, “[...] O grotesco permeava a cultura e significava a norma, enquanto que o corpo deficiente, um conceito recente, foi formulado como, por definição, excluído da cultura, da sociedade, da norma”. (DAVIS, 1997 *apud* LUNARDI 2003, p.73).

A Roma antiga, civilização que busca dar continuidade à construção da sociedade modelo da Grécia, promove, com o pensamento de Platão em que dividia o ser humano em

¹⁴ Os conceitos sobre normalidade, anormalidade e norma serão discutidos em seção específica.

corpo e mente, a exclusão das pessoas que possuíam deficiências por serem consideradas incapazes corporal e mentalmente. (RECHINELI et al, 2008).

4.1.2 O paradoxo do corpo na Idade Média.

No cristianismo, a rigorosa divisão do corpo e da alma faz com que haja um dualismo difícil de ser superado. O corpo passa de expressão de beleza para fonte de pecado. Templo de deus e oficina do diabo. No entanto, ao mesmo tempo em que há a constante repressão do corpo, o mesmo é glorificado através do sacrifício de Jesus, o Cristo. O corpo sempre teve uma característica de fé; “é o corpo crucificado, glorificado e que é comungado por todos os cristãos” (BARBOSA et al 2011, p.26; BIANCHETTI, 1995)

A Idade Média, marcada pela crença de que existiam dois mundos, o mundo terreno e o celestial, o único corpo visível concebido como divino era o corpo do Rei, que detinha o poder soberano e a intervenção de Deus. Os demais corpos eram esquecidos, insignificantes, impuros. “[...] corpos que se deixava viver e, eventualmente, se fazia morrer violentamente”. Somente na morte esses corpos poderiam conhecer a glória (SARAIVA, 2006, p.85).

A presença do corpo da mulher na idade Média, do século XIV a meados de XVIII, era ligado, essencialmente, à sexualidade e, conseqüentemente, às bruxarias, visto que a ideia principal da bruxaria era fazer mal aos homens, os quais o demônio buscava se apropriar de suas almas. Na lógica da época, o demônio se apropriava primeiro do corpo e depois da sexualidade, ligada à mulher. Nesse sentido, o corpo deficiente era concebido como aquele que estavam possuído por demônios ou sob efeitos de bruxarias, devendo ser exorcizado (LUNARDI, 2003).

Rechineli et al (2008), acrescentam que no cristianismo, com Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e São Paulo, houve uma releitura da divisão do ser humano em corpo e mente, segundo postulado do filósofo Platão, e a dicotomia passa então a ser corpo/alma, em que a alma estava relacionada à Deus e o corpo ao demônio. Desse modo, “[...] corpos marcados pela deficiência eram vistos como manchados pelo demônio, vindos à vida por conta de carmas e culpas de seus pais ou familiares”. (RECHINELI et al, 2008, p.295). Nessa época, o deficiente não é eliminado ao nascer, no entanto passa a ser visto como sinônimo de pecado pelos cristãos (BIANCHETTI, 1995).

No Renascimento, há a substituição da visão teocêntrica medieval pelo antropocentrismo. O homem passou a ser guiado pela razão e cientificidade como única

forma de conhecimento, e o corpo, conseqüentemente, passa a ser objeto de estudo, descrito e analisado (BARBOSA et al 2011).

O corpo na renascença é também representado nas artes através de esculturas de artistas como Leonardo Da Vinci e Michelangelo.

[...] arte e ciência se confundem nas telas de anatomistas renascentistas, que representavam aquilo que observavam principalmente para divulgar suas descobertas, mas também como forma de expressão artística. O corpo infame medieval recebe luz e passa a ser objeto de investigação (SARAIVA 2008, p. 86).

4.1.3 A era Moderna e o Corpo-Máquina

A Modernidade, por sua vez, colocou o homem no centro do universo, mas não descartou a presença de Deus. No entanto passou-se a considerar o funcionamento do mundo moderno sem uma intervenção divina, apenas segundo as leis naturais da física (SARAIVA, 2008).

[...] Descartes, no século XVII, cindiu o ser humano em duas substâncias: a mente pensante, de origem divina (res cogitans) e o corpo-máquina, pertencente à natureza e passível de estudo científico (res extensa). Gradativamente a res cogitans foi sendo deixada de lado. [...]. O corpo passou a ser percebido como um mecanismo complexo, cujo funcionamento poderia ser compreendido pelo conhecimento das leis universais que o regem. À Medicina caberia fazer reparos quando o corpo-máquina apresentasse algum defeito, bem como garantir sua correta manutenção. A fim de cumprir essa tarefa, foi necessário deixar de lado alguns preceitos religiosos e examinar o corpo, com seus órgãos, sangue, secreções, até seus pontos mais recônditos, de modo a conhecer todos os segredos dessa máquina. Paradoxalmente, o corpo-máquina tornou-se um cadáver inerte, esfacelado, com suas vísceras expostas, violentado pelo saber médico [...]. A vida era uma exceção inquietante dos corpos frios, que serviram como base para as teorias e explicações das estruturas do corpo. (SARAIVA, 2008, p.82)

Assim, conhecer o funcionamento do corpo deram condições para o surgimento das disciplinas e do controle. O poder disciplinar passou a reger os movimentos corporais com o intuito de controlar o corpo, o espaço e o tempo, de forma coercitiva (FOUCAULT, 2010).

[...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’ que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 2010, p.133).

Segundo Lunardi (2003), o advento da Revolução Industrial, ocorrida a partir do século XVIII, “[...] marca um período de exclusões e marginalizações sociais a todos os indivíduos que não respondem às exigências laborais da produção industrial.” (LUNARDI, 2003 p.78).

Houve uma padronização dos gestos e movimentos, desencadeada pelas novas tecnologias de produção em massa. Nesse contexto, o corpo deficiente já não é relacionado ao pecado, mas à “disfuncionalidade”, tal qual uma máquina ineficiente por não possuir todas as peças. A pessoa com deficiência, nesse contexto, possui a desvantagem no mercado por não possuir a mesma eficácia das pessoas que não possuíam deficiência. (BIANCHETTI, 1995; SARAIVA, 2008)

A partir de então tornou-se central na sociedade a produção de corpos saudáveis, sendo a saúde um dos pontos-chave, bem como a padronização dos conceitos de beleza, aportadas na necessidade de consumo. Dessa forma, destaca-se as técnicas de reprodução da imagem do corpo, agora não mais reduzida à esculturas e pinturas, mas à fotografia, televisão e cinema, capazes de atingir um número maior de indivíduos/consumidores. (BARBOSA et al 2011; SARAIVA, 2008).

Segundo Saraiva (2008), não era pretensão da Modernidade aperfeiçoar o corpo, mas adiar a sua degradação. Porém os estudos foram avançando e “[...] trouxeram os delírios contemporâneos, que dariam arrepios aos velhos cientistas [...] (p.85). Passou-se da conservação do corpo para a criação de corpos perfeitos.

Parece que, ao desvendar o ‘segredo da vida’, foi franqueado um portal de conhecimento que permite a manipulação do corpo até suas últimas consequências. A morte é o limite a ser vencido. Desde a descoberta do DNA até esse início do século XXI, a ciência, nas suas mais diversas áreas, construiu um arsenal que modifica completamente sua relação com aquilo que se chama vida. Genética, biotecnologia, informática e nanotecnologias encontram-se e misturam-se, colocando no jogo armas capazes de mudar as próprias regras. Tradicionais binarismos modernos estão se reconfigurando. As fronteiras entre natural/artificial, humano/animal, orgânico/máquina são cada vez menos visíveis. (SARAIVA 2008, p.85)

Nesse sentido, o corpo entra no mercado com a capacidade de consumir e não somente produzir, sendo que as indústrias de beleza e da saúde, atualmente, tem no corpo o seu maior consumidor. (BARBOSA et al, 2011)

4.1.4 O Corpo na Pós-Modernidade

Ortega (2008), afirma que o corpo tornou-se espaço de criação e utopia. Ele ressalta que, atualmente, assiste-se a uma insatisfação de muitos com o corpo que possui, e isso se deve ao fato de que ele vem sofrendo uma sobrevalorização e um alto investimento simbólico, fazendo com que o corpo seja “[...] objeto de desconfiança, receio, angústia, insegurança e mal-estar para muitos: aceitamos apenas o corpo em transformação, em mutação constante” (ORTEGA, 2008, p.13). O que justifica as demasiadas tentativas de mudar o corpo (fisioculturismo, cirurgias estéticas, artes corporais, entre outras).

[...] o corpo é abjeto, a abjeção neste contexto, deve ser entendida como rejeição corporal da corporeidade, que encontramos em vários modelos corporais de nossa cultura: desde os ideais descarnados de pureza digital das modelos fotográficas, das quais a mínima gordurinha é digitalmente eliminada, até os diversos projetos em realidade virtual, inteligência artificial, [...] (ORTEGA, 2008 p.13 – 14).

Oliveira (2014, p.189), afirma que “[...] nas últimas três décadas, estaríamos a assistir um deslocamento da primazia de aspectos intimistas na construção e descrição do eu para aspectos sustentados somente pela exterioridade”. O autor argumenta que isso se deve ao fato de que a sociedade tenha deslocado para a exterioridade os critérios de valoração social. Nesse sentido, o corpo, envolto de cuidados e percepções, assume lugar de centralidade e as pessoas só obtêm visibilidade e importância uma vez que elas também aderem a esses novos padrões prioritários de sociabilidade. Oliveira (2014), afirma ainda que,

Não possuir visibilidade como as celebridades e seus corpos esbeltos, alterados por procedimentos cirúrgicos e estéticos, ao mesmo tempo que não possuir os recursos financeiros para a construção de uma imagem social legitimada pelo mercado surge, então, como a antítese dos ideais de felicidade. Noutros termos, aponta para um lugar de fracasso social. (OLIVEIRA, 2014, p.190)

Nessa direção, Barbosa et al (2008) argumentam que o crescente investimento no corpo se dá com o intuito de obter dele maior prazer sensual e longevidade. Esse objetivo é estimulado pela indústria de consumo, cuja publicidade de seus produtos são veiculados a corpos que possuem um padrão estético que é inalcançável para a maioria das pessoas. A publicidade, segundo os autores, apropria-se da subjetividade de cada indivíduo e de suas carências, como o medo de morrer e/ou ficar velho, estimulando-o a fazer-se cópia da imagem e do estilo de vida que ela propaga, que carregam a promessa de combater ou amenizar a velhice através de produtos e técnicas estéticas. “[...] O que se vende é a possibilidade de se permanecer vivo e belo” (BARBOSA et al 2008, p. 29)

Nessa perspectiva, é cada vez mais crescente a ênfase nos procedimentos de cuidados corporais que levam à construção de “identidades somáticas, as bioidentidades”. Ortega (2008, p.32) define o processo da bioidentidade como a “[...] formação de um sujeito que se autocontrola, autovigia e autogoverna”. Nesse processo, o autogoverno se dá através da compreensão do *self*¹⁵ como um projeto reflexivo, bem como na reflexão corporal baseado nas informações e perícia que temos de nós mesmos. A dieta e atividades fitness, são um dos exemplos que o filósofo utiliza para retratar essa reflexividade corporal, justificando que os alimentos que consumimos significa em uma seleção reflexiva de um estilo de vida, um critério da biossociabilidade (ORTEGA 2008).

[...] Agora o corpo e a comida tomam o lugar da sexualidade como fonte potencial de ansiedade e de patologia. O tabu que se colocava sobre a sexualidade desloca-se agora para o açúcar, as gorduras e taxas de colesterol. Os tabus passam da cama para a mesa (ORTEGA 2006, p. 43).

Esse apelo e obsessão ao autocontrole e à disciplina do corpo o torna, segundo o filósofo, a matriz da auto identidade pessoal, lugar da moral. Nessa direção, há uma reinvenção do corpo como objeto de visão, tornando idênticos corpo e *self*, processo que Ortega (2006) denomina de somatização da subjetividade, que com as práticas bioascéticas tornam obsoletas as diferenciações entre o corpo e *self*. Nas palavras do filósofo,

[...] as práticas bioascéticas fundem corpo e mente na formação da bioidentidade somática, produzindo um eu que é indissociável do trabalho sobre o corpo – o que torna obsoletas antigas dicotomias, tais como corpo-alma, interioridade-exterioridade, mente-cérebro (ORTEGA 2006, p. 46)

Nesse contexto, a biossociabilidade é uma forma apolítica de sociabilidade, originadas na influência mútua entre capital, biotecnologias e medicina. Seu agrupamento, diferentemente dos grupos formados conforme os critérios da biopolítica (raça, classe, orientação política, etc.), dá-se conforme os critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade, entre outros (ORTEGA 2008).

Dessa forma, outros critérios de mérito e reconhecimento são criados. A saúde passou além de uma preocupação para se tornar um valor absoluto. Os objetivos individuais são direcionados para o alcance de mais longevidade, melhor forma física, manutenção e prolongamento da juventude, tendência representada pela “ideologia ou a moralidade da saúde” (ORTEGA 2006, p.43)

¹⁵ Segundo Macedo e Silveira (2012, p.281), o conceito de Self é complexo. “[...] Em uma definição sucinta, *self* inclui um corpo físico, processos de pensamento e uma experiência consciente de que alguém é único e se diferencia dos outros, o que envolve a representação mental de experiências pessoais.” Para o ver mais sobre o assunto, sugerimos o estudo das autoras que realizaram uma revisão dos conceitos do *self* nas diferentes abordagens teóricas da psicologia.

[...] Todo um vocabulário médico-fiscalista baseado em constantes biológicas, taxas de colesterol, tônus muscular, desempenho físico, capacidade aeróbica populariza-se e adquire uma conotação ‘quase moral’, fornecendo os critérios de avaliação individual. Ao mesmo tempo todas as atividades sociais, lúdicas, religiosas, esportivas, sexuais são resignificadas, como práticas de saúde. (ORTEGA 2006, p.43-44)

Nesse sentido, o elemento básico que estrutura a biossociabilidade - representando a regra básica da existência da vida na modernidade tardia e estruturando a maneira pela qual especialistas e leigos organizam seus mundos sociais - é o discurso do risco. Segundo o autor, o corpo e o *self* são modelados pelo olhar reprovador do outro que leva o indivíduo a interiorizar a retórica do risco e procurar basear seu comportamento e estilo de vida na busca de mais saúde e do corpo perfeito, eliminando, dessa forma, os riscos (ORTEGA, 2006).

Do outro lado está o indivíduo que não se cuida. Considerado um novo desviante, irresponsável, inapto para cuidar de si, eleva os custos do sistema não cumprindo com o seu dever de cidadão. Ortega (2008), argumenta que a nossa sociedade tem aversão à dependência, graças à ideologia do indivíduo autônomo e autossuficiente. Para o filósofo, “A ênfase na autonomia individual está ligada à desmontagem do estado de assistência que trata os indivíduos dependentes com desconfiança, como ‘parasitas sociais’ (ORTEGA 2008, p.35)

Nessa direção, Goellner (2010) afirma que a ciência produzida pela cultura do nosso tempo, ao atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelos cuidados de si, constantemente enfatiza “[...] que somos o resultado de nossas opções. O que significa dizer que somos os responsáveis por nós mesmos, pelo nosso corpo, pela saúde e pela beleza que temos ou deixamos de ter” (GOELLNER, 2010, p.39)

Nesse contexto, Ortega (2008), baseado nos estudos de Morris (2000), afirma que as ideologias da saúde do corpo fazem com que os deficientes sejam sinônimos de fracasso pessoal, estigmatizados e excluídos, assim como os gordos, os idosos e todos aqueles que fogem ao padrão do corpo ideal. Essa obsessão pela forma corporal perfeita, sustentada pelo modelo biomédico, implica em assumir que realmente existe algo errado com os deficientes (MORRIS, 2000).

Morris (2000), ressalta que em uma cultura dominada pela utópica visão de corpos perfeitos, “quase uma missão nacional”, faz com que os corpos fora desse padrão sejam relegados aos espaços socialmente marginalizados, espaços esses reservados aos idosos, aos deficientes e aos enfermos. Essa obsessão, segundo o autor,

[...] É uma religião secular da qual os deficientes e os desfigurados estão, evidentemente, rigorosamente excluídos, a não ser que estejam dispostos a

representar o papel ossificado designado para eles nos reality-shows como modelos corajosos de ‘ajustamento pessoal, esforço e realização’ (Morris, 2000 p. 159).

Em reação à imposição de uma ideologia que estigmatiza e exclui a velhice e as deformações corporais, surgem os agrupamentos de pessoas com deficiências e dos idosos, os quais estão relacionados também à resistência e à teoria da medicalização. A partir disso, há uma troca do conceito de doença pelo de deficiência, em que esse último se refere aos déficits que devem ser compensados socialmente e não às doenças que devem ser tratadas (ORTEGA, 2008).

“[...] Os grupos e bioidentidades sociais, constituídos na biossociabilidade por meio de práticas de bioascese¹⁶, se distinguem, precisamente, por deficiências a serem compensadas (deficiência da mulher frente ao homem, do negro frente ao branco, do gay frente ao heterossexual, do deficiente físico frente ao indivíduo fisicamente normal, dos velhos frente aos jovens, etc.). A política se dissolve em políticas particulares que aspiram compensar as deficiências de um grupo biopolítico determinado, e uma das consequências disso é o esquecimento de ideais sociais mais abrangentes (ORTEGA 2008, p.37).

No que se refere especificamente às pessoas com deficiências, vimos que esse estigma foi herdado desde os primórdios da história da humanidade, e a sociedade hoje, embora o modelo social da deficiência já esteja sendo amplamente debatido, ainda trata os deficientes de acordo com o modelo médico, em que o corpo e a identidade desse grupo de pessoas são aqueles que estão fora do padrão estabelecido socialmente.

4.2 DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES.

Segundo Ribas (2003), “Invalido”, “insano”, “aleijado”, “coxo”, “débil mental” “excepcional” e “especial” são termos que ao longo da história foram atribuídos às pessoas com deficiências. Alguns ainda são, equivocadamente, utilizados até hoje, outros nos remetem a épocas em que as pessoas com deficiências eram excluídas e privadas de um convívio em sociedade.

Para o autor, o termo “deficiente” na sociedade ainda tem um significado fortemente negativo, pois se trata de um termo que opõe, de alguma forma, à palavra eficiente. Para essa mesma sociedade, a identidade deficiente antes de tudo, é aquele que não é capaz, não é eficaz, é o não-eficiente.

¹⁶ De acordo com Ortega (2006), trata-se de práticas contemporâneas de ascetes corporais. As práticas bioacéticas dão ênfase aos procedimentos de cuidados corporais, médicos, higiênicos e estéticos na construção das identidades pessoais, as bioidentidades.

O termo ‘pessoas deficientes’ refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (RIBAS, 2003, p.12-13).

Diante dessa concepção, ao fazer a relação do termo à pessoa, torna-se inevitável a segregação das pessoas com alguma diferença mais acentuada dos outros, os tidos como normais. Dessa forma, podemos inferir que a concepção negativa que ainda alguns têm em relação à identidade das pessoas com deficiências, vista como pessoas incapazes de um convívio em sociedade, entre outras concepções deturpadas, vêm da construção histórica que se perpetuou na sociedade.

Conforme Medeiros e Diniz (2004, p.107), “[...] por algum tempo se evitou o uso do termo deficiente para se referir às pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, por se acreditar que se tratava de um termo estigmatizante”. Diante disso a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicaram documentos que visavam definir quem são as pessoas deficientes.

A ONU, em 9 de dezembro de 1975, elaborou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, e define como pessoas deficientes “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 1975).

A OMS elaborou e publicou em 1980, uma Classificação Internacional dos Casos de Impedimento, deficiência e incapacidade, vejamos:

O **Impedimento** diz respeito a uma alteração (dano ou lesão) psicológica, fisiológica ou anatômica em um órgão ou estrutura do corpo humano. A **Deficiência** está ligada a possíveis sequelas que restringiriam a execução de uma atividade. A **Incapacidade** diz respeito aos obstáculos encontrados pelos deficientes em sua interação com a sociedade, levando-se em conta a idade, sexo, fatores sociais e culturais (RIBAS, 2003, p.21, grifos nossos).

O dicionário define o termo deficiência do latim *deficientia*, como “falha; insuficiência falta”, logo o significado do adjetivo deficiente é o “que é falho, incompleto, insuficiente” (LUFT, 2000).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que, por sua vez, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência, traz nos artigos 3º e 4º, o conceito e os tipos de deficiência:

- I- Deficiência – toda perda ou **anormalidade** de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, **dentro do padrão considerado normal** para o ser humano;
- II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III - Incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art.4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I-Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004);

II - Deficiência auditiva- perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;(Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

III- Deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

IV- Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;
- d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999. Grifos nossos).

A partir das definições mencionadas, denota-se que a deficiência, nos documentos oficiais, é um termo usado para definir uma falha, reconhecendo que essa falha está fora do padrão de normalidades estabelecido. De acordo com o decreto, a pessoa deficiente possui limitações, seja ela mental, física ou até mesmo as duas. Essas limitações impedem que a pessoa realize atividades inerentes ao ser humano como andar, ou falar, ouvir e etc.

As definições que a ONU e OMS trazem, embora diferentes, são complementares. Chama a atenção para a definição do termo incapacidade, a qual em outras palavras significa dizer que o que impede a pessoa cega de ler, por exemplo, não é a sua deficiência visual, mas a falta de livros em Braille na biblioteca escolar ou universitária. Da mesma forma, o que impede um cadeirante de entrar em um determinado local não é sua deficiência física, mas os degraus construídos para o acesso, e assim sucessivamente.

Por outro lado, essa concepção de deficiência presumida simplesmente como um fato biológico e considerada uma anormalidade deve ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, concordamos com Skliar (1999), ao afirmar que é necessário inverter aquilo que foi construído historicamente como regime de verdade, como a norma, e considerar que o objeto do discurso da deficiência não é a pessoa (o surdo, o cadeirante, o cego etc.) mas os processos sociais, econômicos, históricos e culturais construídos para regulação e controle dos corpos e mentes, de como esses são pensados e inventados. Nas palavras do autor,

[...] a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade. (SKLIAR, 1999, p. 18)

Ao inverter o discurso, Skliar (1999) problematiza a normalidade ouvinte e compreende os surdos como sujeitos visuais membros de uma minoria linguística. Nesse sentido, ao invés de rotulá-los como deficientes da linguagem, eles, os surdos, estão localizados no discurso da deficiência.

Nessa direção, vale ressaltar, neste ponto, “os estudos da deficiência”, cujo objetivo dos pesquisadores que compõem esse movimento - basicamente pesquisadores com alguma deficiência - é propor uma reflexão sobre a deficiência que vai de encontro ao discurso de especialistas, médicos e educadores, o qual constrói a pessoa com deficiência como sujeito dependente (ORTEGA, 2009).

Segundo Ortega (2009), para esses teóricos,

[...] a deficiência não é uma tragédia pessoal; é um problema social e político. Ela não existe para além da cultura e do horizonte social que a descreve como tal e nunca pode ser reduzida ao nível biológico e/ou patológico. Para eles, só existem atributos ou características do indivíduo considerados problemáticos ou desvantajosos em si por vivermos em um ambiente social que considera esses atributos como desvantajosos. Assim, por exemplo, andar de cadeira de rodas é um problema apenas por vivermos em um mundo cheio de escadas, e consideramos deficientes indivíduos que não olham nos olhos quando se comunicam, como é o caso dos autistas, apenas por que nossa sociedade estabelece o contacto visual como um elemento básico da interação humana (ORTEGA, 2009, p. 68)

Para compreendermos a concepção de deficiência, adotada por esses teóricos, é preciso revelar o seu contexto histórico. De acordo com Ortega (2009), o campo dos estudos da deficiência surge na década de 1970, juntamente com o surgimento do movimento feminista e movimentos de raças, nos quais, segundo o autor, esses estudos se inspiraram.

Com a publicação do texto “modelo social da deficiência”, pela *Union of the Physical Impaired against Segregation* (UPIAS), em 1975, no Reino Unido, estabeleceu-se os princípios que levaram ao modelo social da deficiência e as novas definições dos termos

deficiência e incapacidade, apresentadas acima. Nesse texto, tem-se ainda a divisão entre “lesão”, referente à condição física da pessoa, e “deficiência”, referente a um vínculo imposto por uma sociedade sobre a pessoa que possui alguma lesão. Dessa forma, a dicotomia lesão/deficiência é construída da mesma maneira que a dicotomia “sexo/gênero”, sendo que o primeiro é atribuído ao fator biológico e o segundo, uma construção social. (ORTEGA, 2009).

Os teóricos dos estudos da deficiência denunciam um modelo utópico de perfeição corporal e cura no qual a deficiência não existe. Na cultura somática contemporânea ou biossociabilidade, as ações individuais passam a ser dirigidas com o objetivo de obter melhor forma física, mais longevidade, prolongamento da juventude, entre outros (ORTEGA 2009, p. 69)

Os Estudos sobre Deficiência e a interconexão com o feminismo no Brasil tem sido realizada pela Anis - Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, organização não governamental e sem fins lucrativos fundada em 1999 por um grupo de pesquisadoras feministas de Brasília. Dentre as diversas atividades de pesquisa, a Anis também desenvolve ações de capacitação e produção de conhecimento em torno das questões de bioética e deficiência, em parceria com o grupo de pesquisa Ética, Saúde e Desigualdade da Universidade de Brasília (UnB).

Isso posto, o modelo social da deficiência se posiciona opostamente ao modelo biomédico, que por sua vez enfatiza as limitações funcionais provenientes da deficiência, não defende o imperativo de reparação/reabilitação do corpo deficiente, para se igualar ao corpo considerado dentro da normalidade. Pelo contrário, eleva as pessoas com deficiência aos status de sujeitos possuidores de direitos humanos, não somente como sujeitos mercedores de intervenção médica, de assistencialismo.

O modelo social da deficiência é o pilar dos Estudos sobre Deficiência. [...] As lutas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência guardam um ponto em comum com os movimentos feministas e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTTTI), que é o de questionar o construto do corpo como um dado natural que antecede a construção dos sujeitos. Portanto, da mesma forma como ocorreu com os Estudos Feministas e de Gênero em relação às histórias de lutas do feminismo, não se pode tratar dos Estudos sobre Deficiência sem recorrermos à história dos movimentos da deficiência. Foram os ativistas com deficiência os principais responsáveis pela construção e pela consolidação dos Estudos sobre Deficiência como um projeto político-acadêmico. (MELLO; NUERNBERG, 2012 p. 638, 640)

Esse discurso em que concebe o outro deficiente como os sujeitos que devem ser vistos sob o cuidado médico e que devem ser tratados, serviu somente para estabelecer as fronteiras entre a inclusão e a exclusão, afetando não só as pessoas que possui alguma deficiência, mas também as consideradas normais. Nesse sentido, a deficiência e a

normalidade, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas, formam parte de uma mesma matriz de poder. (SKLIAR, 1999; LUNARDI 2012).

Para Skliar (1999), a alteridade deficiente é uma invenção da modernidade para excluir os “outros deficientes”, visto que o lugar criado para eles é um lugar institucional e sempre pensado nos termos estreitos de inclusão/exclusão.

[...] a alteridade deficiente raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias (SKLIAR, 1999, p. 17).

O discurso da deficiência, na maioria das vezes, procura camuflar a questão política da diferença, passando a designá-la como diversidade que, por sua vez, tem sido concebida como uma variante do projeto de normalidades, variante aceitável (SKLIAR 1999; LUNARDI 2012).

Nessa perspectiva, concordamos com Skliar (1999) quando afirma que as discussões a respeito de qual termo seria politicamente correto a se atribuir aos sujeitos com deficiência – deficientes, portadores de deficiência, pessoas com necessidades educativas educacionais, alunos especiais, entre outros, - não passam de eufemismos criados para exercer um controle discursivo da normalidade sobre esses sujeitos e mantê-los de certa forma excluídos.

Skliar (1999), assim como os teóricos do campo dos estudos da deficiência, defende que as discussões deveriam ser voltadas para uma ruptura epistemológica, política e/ou pedagógica, visto que o problema das definições não é simplesmente encontrar um termo correto sobre como denominar o outro, mas, principalmente em desconstruir essa “suposta ordem natural dos significados que os localizam em certos discursos e práticas de poder” (SKLIAR, 1999, p.22), fazendo com que as oposições binárias específicas da educação especial sejam desconstruídas.

As oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo, por exemplo, não supõe o oposto - e negativo - do ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente; são experiências singulares que constituem uma diferença específica (SKLIAR 1999, p.22).

Isso posto, partiremos para a discussão acerca da norma, normalidade e a anormalidade, visto que as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, abordam a questão da diferença a partir da anormalidade (LUNARDI, 2012).

4.3 A PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA NORMALIDADE EM MICHEL FOUCAULT.

Neste tópico buscamos compreender os significados de anormal a partir dos usos que se faz dessa expressão, bem como se deu o surgimento da anormalidade na modernidade, para isso nos baseamos nos estudos do filósofo Michel Foucault (2001), Veiga-Neto (2001a, 2001b), e Veiga-Neto e Lopes (2007).

Justificamos a inserção desta discussão na pesquisa, pois concordamos com Veiga-Neto (2001a) ao afirmar que conhecer a gênese do conceito de anormalidade é de extrema importância, visto que “[...] aquilo que está na pauta das políticas de inclusão é, justamente, saber o que fazer com os anormais” (VEIGA-NETO, 2001a, p.27).

O filósofo francês Michel Foucault, na sua aula ministrada no Collège de France em 22 de janeiro de 1975, afirma que a gênese da anormalidade se dá a partir de três figuras que constituem o domínio da anomalia: O monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança que se masturba. Essas figuras começam a se definir a partir do século XVII e se desdobram para os anormais do século XIX (FOUCAULT, 2001).

Segundo Foucault (2001, p.69), o monstro humano é definido, juridicamente, como uma violação das leis, da sociedade e da natureza, “[...] Ele é, num registro duplo, infração das leis em sua existência mesma”. Segundo o filósofo o monstro humano é uma exceção, é o que coloca em dúvida as leis, é o que combina o impossível com o proibido. Para exemplificar, uma criança que nasce com duas cabeças, deveria ser registrada como uma só ou como duas? A partir dessas questões que colocam em dúvida o direito, é que concebe o monstro humano (FOUCAULT, 2001).

A segunda figura, os indivíduos a corrigir, tem seu surgimento no século XVII e o seu contexto é a família e a relação dessa com outras instituições próximas, como a escola, o bairro, a igreja, a paróquia e a polícia. Segundo Foucault (2001), esse indivíduo é frequente e familiar, e por ser familiar é difícil de ser determinado.

A terceira figura é a criança que se masturba, figura própria do século XVIII, cujo contexto é mais estreito que a família: é o quarto, a cama, o corpo. Essa figura apresenta algumas características dos outros indivíduos apresentados anteriormente: A primeira é que ele se apresenta e aparece no pensamento, não é um indivíduo excepcional e muito menos frequente. E aparece ainda como um indivíduo quase universal, visto que a masturbação, segundo o filósofo, é uma prática universal, porém que dizem ser desconhecida “[...] ou mal conhecida, de que ninguém falou, que ninguém conhece e cujo segredo nunca é revelado. A

masturbação é segredo universal, o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica a ninguém” (FOUCAULT, 2001 p.74).

O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado - e muito tardiamente na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo - por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação. E, enfim, ele é marcado por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades. Por conseguinte, a genealogia do indivíduo anormal nos remete a estas três figuras: o monstro o incorrigível, o onanista (FOUCAULT 2001, p.75).

Segundo Foucault (2001), essas três figuras permanecem separadas até o final do século XVIII e o início do século XIX. A genealogia dos anormais surgirá quando elas foram estabelecidas numa rede regular de saber e de poder que as reunirá no mesmo sistema de regularidades. Essa reunião acontece em meados do século XVIII com a invenção do biopoder, cujo objetivo era promover a vida da coletividade, na qual o indivíduo se insere.

Nesse contexto surge o conceito de população: “[...] um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (VEIGA-NETO, LOPES, 2007 p. 955). A população passa a ser entendida como problema político e econômico, quando os governos percebem que não têm de lidar somente com sujeitos, mas com uma população que deve ser regulada, que possui especificidades, tais como fecundidade, natalidade, alimentação, saúde, moradia.

Veiga-Neto (2001a), ressalta que a “população” passou a ser concebida como um novo tipo de corpo, um corpo de múltiplas cabeças sobre o qual são necessários novos saberes, como a estatística, medicina social, demografia, saúde pública, entre outros. Segundo o autor, a novidade nesses saberes é não se restringir a cada uma das cabeças, mas das relação entre elas, suas aproximações, suas diferenças, suas simetrias.

Nessa perspectiva, Lunardi (2012), também baseada nos estudos de Foucault, afirma que a norma, nesse contexto, se constitui a partir do controle e da regulação da população, isto é, através do biopoder. “[...] O interesse em uma população saudável, perfeita, normal, incide em uma questão mercantilista de produção, ou seja, sujeitos governados e adestrados para a produção e o consumo” (LUNARDI, 2012, p.3).

O biopoder, descrito por Foucault, ressaltava as noções de sexualidade, raça e degeneração, em que objetivo consistia na manutenção e aprimoramento da qualidade biológica das populações, “[...] vinculado à constituição e ao fortalecimento do Estado Nacional, à afirmação da burguesia, assim como à formação de um dispositivo médico-jurídico visando a medicalização e a normalização da sociedade” (ORTEGA, 2008, p.31).

Ainda sobre a gênese do conceito de normalidade, Veiga-Neto (2001a) afirma que os saberes psiquiátricos também participaram da origem do conceito. A partir do século XVIII a psiquiatria começou a estender o campo de estudo sobre o louco e o que fazer com sua loucura, ocorrendo um alargamento do campo *psi* que levou Foucault a afirmar que nada nas condutas humanas há que não possa ser interrogado psiquiatricamente.

[...] Um ‘momento’ a partir do qual os saberes do campo psi se tornam saberes tanto médicos - como análise e tratamento das anomalias de comportamento -, quanto judiciários - como regramento e controle sobre a boa conduta social. Saberes onde se cruzam a doença e o crime. Saberes que são vistos como capazes de avaliar e evitar o duplo risco que cada um corre: o risco de ser um anormal e o risco de conviver com um anormal (VEIGA-NETO, 2001a p.28-29).

Para Veiga-Neto (2001b) a palavra “anormal” nos incomoda por que sabemos ou sentimos que o sentido da expressão passou por deslocamentos sucessivos de outros tipos considerados socialmente como negativos, como define Foucault (2001), os monstros, os incorrigíveis e os masturbadores.

A expressão “anormal” sofreu outros deslocamentos, partindo da incidência sobre a morfologia e a conduta dos corpos - em que as marcas da anormalidade são procuradas e submetidas às classificações dos desvios, patologias, deficiências - para incidir sobre um grupo social, o qual esse corpo está ligado, em que a marca que define se é normal ou anormal agora é construída pela lógica do neoliberalismo a partir de critérios econômicos, ou seja, é a própria capacidade de consumir. (VEIGA-NETO, 2001b).

[...] ainda que os critérios da partilha normal—anormal emergem da ‘pura relação do grupo consigo mesmo’, as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios. O que agora me parece ser uma novidade é a inversão que a lógica do neoliberalismo vem operando nesse processo. A saber, a atribuição de uma marca —agora, construída a partir de critérios fundamentalmente econômicos, como capacidade de consumir, avaliada tanto pelo poder financeiro quanto pela competência/expertise para fazer as melhores escolhas. [...] Correlativamente, também não é difícil notar o quanto parece estar se ampliando o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. (Veiga-Neto, 2001b, p.2).

Veiga-Neto (2001b), apresenta algumas alternativas para uma possível explicação dos incômodos que a palavra anormal nos causa. A primeira alternativa não é apenas a rejeição do diferente, mas a obsessão pela diferença, que por sua vez é entendida como o caos, como uma mancha no mundo, em que os diferentes colocam em risco à ordem e a perfeição desse mundo. A segunda está voltada à busca da terminologia politicamente correta para nos referirmos às pessoas, como por exemplo, às pessoas com deficiências. E, por fim, a terceira

alternativa também consiste em pensar a norma como algo natural, que sempre esteve aí à espera de ser explicada por especialistas (VEIGA-NETO, 2001b).

Segundo Veiga-Neto (2001a), os pensadores Michel Foucault e Zygmunt Bauman contribuem consideravelmente na desconstrução do caráter natural da díade “normal/anormal”, para passar a ser vista como uma construção discursiva moderna. Os teóricos compreendem a Modernidade como o tempo em que a ordem deixou de ser vista como algo natural, como “algo que estava aí”, e passou a ser entendida simplesmente enquanto ordem e, como tal, um problema a ser resolvido. Por outro lado, somente seria possível identificar a ordem quando colocada frente a frente ao seu outro, o caos, que por sua vez está fora da ordem. “[...] vista a partir dessa perspectiva, a Modernidade caracteriza-se, em suma, como um tempo marcado pela vontade de ordem, pela busca da ordem” (VEIGA-NETO, 2001a, p. 26).

Em dicotomias cruciais para a prática e a visão da ordem social, o poder diferenciador esconde-se em geral por trás de um dos membros da oposição. O segundo membro não passa do outro do primeiro, o lado oposto (degradado, suprimido, exilado) do primeiro e sua criação. Assim, a anormalidade é o outro da norma, o desvio é o outro do cumprimento da lei, a doença é o outro da saúde [...] a insanidade o outro da razão, o estrangeiro o outro do súdito do Estado, o público leigo o outro do especialista. Um lado depende do outro, mas a dependência não é simétrica. O segundo lado depende do primeiro para o seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para sua auto-afirmação (BAUMAN, 1999, p.22-23).

Nessa perspectiva, a norma é a necessidade de classificação, de colocar em ordem. É a criação de critérios no interior de grupos sociais e, a partir deles, o estabelecimento de princípios de comparabilidade, de padrões a serem seguidos. A norma veio para incluir todos, porém no sentido de homogeneização dos indivíduos (LOPES 2009, VEIGA-NETO 2001a).

Com o surgimento do biopoder, houve uma articulação com o que Foucault (2010) denominou de poder disciplinar e, dessa forma, surge o conceito de normalização disciplinar cujo objetivo era moldar as pessoas a um padrão geral tido previamente como a norma (VEIGA-NETO e LOPES 2007).

Nesse sentido, a existência de uma norma, a qual objetiva constituir a maneira como o indivíduo deve ser e viver em sociedade, pode ser concebida sob dois aspectos: como regra de conduta, opondo-se à desordem e à irregularidade, e como regularidade funcional, opondo-se à doença e à patologia (VEIGA-NETO, 2001a).

A utilização dos mecanismos de disciplina e normalização, em Foucault (2010), incide na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, úteis economicamente, saudáveis e normais. Para Foucault (2003, 2010), a normalização é um dos grandes

instrumentos de poder que busca homogeneizar as multiplicidades concomitantemente que as individualiza, determinando níveis, especialidades, classes, entre outros. A normalização é um conceito bastante importante, visto que toda a sociedade possui normas de acordo com as quais socializam os indivíduos.

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2003, p. 154).

Vale ressaltar, ainda, o conceito do termo “normatizar”, também derivado do conceito de norma, importante para o entendimento do presente estudo. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p.956) normatizar significa “[...] criar, estabelecer ou sistematizar as normas”, ou seja, são os dispositivos que estabelecem as normas, diferente dos dispositivos normalizadores, que colocam sob a norma já estabelecida.

A partir dos conceitos discutidos, apresentaremos no próximo capítulo um percurso histórico das políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, construídas e executadas no Brasil, ao longo do tempo, de acordo com as diferentes identidades atribuídas aos deficientes.

5 CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: INVISIBILIDADE HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS.

Vimos até aqui como se dá o processo de construção da identidade, sua relação com a diferença, bem como aspectos da produção da anormalidade. Neste capítulo partiremos dos conceitos e construções de sentidos apresentados até aqui, e faremos uma breve análise histórica das políticas públicas de inclusão do aluno com deficiência na escola, para que possamos compreender como se deu o início do atendimento educacional às pessoas com deficiência e como surgiu o paradigma da educação inclusiva.

5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Segundo Bianchetti (2008), no que concerne à educação, fomos caminhando da ideia de homogeneidade até chegarmos à noção de heterogeneidade. O autor, baseado nos estudos de B. Suchodolsky, explana que no século XVI a pedagogia, que reinava soberana, era a pedagogia essencialista, que por sua vez, concebia que todos os homens eram iguais e deviam ser tratados da mesma forma. Nas civilizações greco-romana, em que a divisão em “classes” eram obrigatórias, a homogeneidade não foi um problema, pois a maioria dos escravos e plebeus não questionavam e nem almejavam outra situação diferente da qual eles acreditavam terem sido destinados naturalmente. Essa situação ocorreu até o fim da Idade Média (BIANCHETTI, 2008).

No entanto, com os ideários de liberdade e igualdade de direitos a todos, predominantes nos discursos da burguesia, as classes passam a não ser tão rígidas, sendo possível, por exemplo, qualquer um nascer pobre e tornar-se rico, pelo menos em tese, migrando, dessa forma, para outra classe. Nesse contexto, a educação, com o acesso democratizado, passou a ser apontada como um dos meios de possibilidade de ascensão de classe social, passando a ser disputada no seu interior. Com as diferentes classes sociais frequentando a escola, a pedagogia essencialista começa a fracassar, pois tratar os diferentes de forma igual acabava por criar fatores de exclusão, visto que nem todos tinham as mesmas oportunidades. A partir de então, começa a surgir a pedagogia da existência, em que, supostamente, as particularidades dos alunos são levadas em consideração (BIANCHETTI, 2008).

Nesse contexto, filósofos e pedagogos, ao perceberem que uma mesma educação para alunos ou classes diferentes já não apresentavam os resultados esperados, direcionam suas atenções para o estudo das especificidades¹⁷.

[...] Passam, assim, a ser plantados os pressupostos da Escola Nova e todas as outras formas e metodologias que se voltam à atuação com o heterogêneo, com as especificidades, garantindo, também, atenção àqueles indivíduos diferentes ou que não se enquadram nos padrões considerados normais. (BIANCHETTI, 2008, p.43)

O debate sobre a educação das pessoas com deficiência é recente. No entanto, no século XVII, João Amós Comênio, um pastor influenciado pelas ideias liberalista emergente, menciona em sua obra, “Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” (1657), a educação dos “ídiotas e estúpidos”, que possuía uma perspectiva integradora. (BIANCHETTI 2008; PACHECO e COSTAS, 2006).

No século seguinte, na Europa, a preocupação era mais voltada para educação de surdos e cegos, tanto que no final do século XVIII até meados do século XIX, as pessoas consideradas inadaptadas (deficientes físicos, mentais sensoriais ou com distúrbios de conduta), foram internadas em hospitais separados, consideradas doentes. A preocupação era não somente a proteção e cuidado com essas pessoas, mas, principalmente, por que representavam perigo para a sociedade.

De acordo com Pacheco e Costas (2006), a educação especial originou-se em 1905 com a criação do teste Binet-Simon, pelo psicólogo francês Alfred Binet, cujo objetivo era medir a inteligência e, dessa forma, identificar e separar aqueles alunos que não possuíam as mesmas habilidades dos alunos considerados normais, cuja permanência em sala de aula atrapalharia o aproveitamento dos demais. Assim, as classes especiais foram criadas [...] para os ‘retardados’, de acordo com o grau de educabilidade que o diagnóstico médico-psicológico determinava. Surge, então, a educação especial, as instituições de educação especial e os professores de educação especial” (PACHECO; COSTAS, 2006).

Em 1968, na Europa, um grupo de especialistas da Unesco, convocados para estabelecer um programa de atendimento a médio e longo prazo, já concebia que a educação dos deficientes deveria ser de qualidade, e que deviam ser similares ao da educação comum, no entanto deveria ser um ensino mais individualizado de acordo com a especificidade de

¹⁷ Bianchetti (2008) cita alguns estudos, tais como: J.J. Rousseau, com a teorização sobre a criança, debatia rigorosamente contra a concepção de natureza humana do século XVIII, que concebia a criança como uma miniatura adulta. Para Rousseau criança deveria ser tratada como criança. J.H. Pestalozzi e A. F. Froebel, que dedicaram-se à educação das crianças pobres, abandonadas e excluídas do sistema de ensino da época. Eles são considerados os criadores do jardim de infância. F. Fénelon, preocupou-se com a educação das moças. Piaget e Vygotsky e Bruner, preocupados em como se dá aprendizagem e à criação de métodos para facilitá-la e, por fim, entre outros exemplos, Paulo Freire que se dedicou aos estudos da educação de jovens e adultos.

cada aluno, de modo que possibilitasse a integração dele na vida econômica e social da comunidade (MRECH, 1997).

O marco legal para o desenvolvimento da Educação Especial, de forma mais articulada, se deu através da Lei Pública 94.142 de 1975, nos Estados Unidos da América, que dá, entre outras garantias, o direito à educação especial a todos que dela precisarem. Essa Lei ampliou a inserção das pessoas com deficiência na rede regular de ensino através da integração, que, por sua vez, se dava somente por meio da localização espacial dentro da escola. (MENDES, 2006)

Para Mendes (2006), a Lei Pública dos Estados Unidos causou muito impacto na educação, pois instituiu, oficialmente, educação pública, supostamente adequada para crianças e jovens com deficiências. Os princípios básicos da integração de estudantes com deficiências, que constitui esta lei, deveriam levar em consideração as preferências pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; a oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e a promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes.

Já no Brasil o atendimento especializado para pessoas com deficiência tem seu primeiro registro no século XIX, os quais foram influenciados pelas experiências europeia e americana, mas somente no final da década de 1950 e início da década de 1960 que a Educação Especial é inserida no cenário político educacional brasileiro.

No que concerne aos registros dos primeiros atendimentos educacionais às pessoas com deficiência ainda no século XIX, destacam-se, nesse século, dois períodos importantes na evolução da educação especial no país. O primeiro é de 1854 a 1956, marcado por iniciativas oficiais e particulares. O outro é 1957 a 1993, um período marcado por iniciativas oficiais no âmbito nacional, que veremos resumidamente a seguir. (MAZZOTA, 2005; PACHECO e COSTAS, 2006).

Em setembro de 1854, D. Pedro II fundou, pelo intermédio do Decreto Imperial Nº 1.428, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, vindo a inaugurar cinco dias após a sua fundação, no dia 17 de setembro de 1854. Depois, o instituto recebeu o nome de Instituto Nacional dos Cegos, em seguida passou a ser chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu ex-professor e ex-diretor, nome que permanece até hoje (MAZZOTA 2005; PACHECO e COSTAS, 2006).

De acordo com Mazzota (2005), em 26 de setembro de 1857, através da Lei Nº 839, D. Pedro II, pelos esforços de Enerst Hüet e de seu irmão, fundou o Imperial Instituto dos

Surdos-Mudos vindo a ser chamado, cem anos depois, de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Vale registrar a instalação desses dois institutos (IBC e INES), primeiro pela natureza marcante para o ensino especial no Brasil, segundo porque foi a partir dessas instalações que as discussões em torno da educação especial e inclusiva vieram a ocorrer com mais veracidade. Uma dessas discussões, aconteceu em 1883 no 1º Congresso de Instrução Pública, onde foram debatidas sugestões de currículo e formação de professor para cegos e surdos (MAZZOTA, 2005).

O IBC e o INES não só foram importantes para a consolidação e o avanço da educação especial no Brasil, mas são instituições que até os dias atuais prestam serviços à comunidade com o objetivo, entre muitos, de capacitarem profissionais para o desenvolvimento da pessoa cega e surda.

Voltando-nos novamente para o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil, o segundo período, que vai de 1957 a 1993, tratou-se de um período marcado pelo atendimento educacional aos deficientes e pelo interesse do governo federal em realizar campanhas voltadas para a educação especial. A primeira foi a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros (CESB), instituída pelo decreto Federal Nº 42.728 de 3 de dezembro de 1957. Ao longo desse período muitas outras foram lançadas, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais CADEME 1960 (PACHECO e COSTAS; 2006, MAZZOTA, 2005).

Fato importante nesse período foi a criação em 1972 do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, resultado de esforços de um grupo-tarefa de educação especial, integrado pelas diretoras executivas do CENESP e CADEME, presidido por Nise Pires do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INEP, além de outros educadores. Esse centro se tratava de um órgão ligado ao Ministério da Educação, responsável pelo atendimento aos deficientes, que mais tarde, em 1986 é transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESPE, e atualmente é chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Segundo Omote (1999), a partir da década de 1970, ocorreu uma expansão na criação de classes especiais na rede pública de ensino, juntamente com o surgimento de novos cursos de formação de professores especializados voltados para o ensino de alunos com deficiência. “[...] Essa formação docente passou a ser oferecida por meio de diferentes modalidades de ensino, destacando-se aí a Educação Especial como habilitação de cursos de Pedagogia,

cursos de especialização em nível universitário e estudos adicionais em nível de segundo grau” (OMOTE, 1999, p. 5).

No entanto, os novos movimentos sociais pelos direitos humanos, mostraram para a sociedade que a segregação e marginalização de grupos com status minoritários eram uma prática intolerável. A partir de então começa-se a propagação da proposta de integração escolar, que tinha como alicerce os argumentos morais de que “[...]todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2006, p.388).

5.1.1 Princípio da normalização e integração escolar

Nessa direção, a ideia de que a separação escolar era a melhor opção para atender as necessidades educacionais de alunos com algum tipo de deficiência deu lugar à ideia de integração desses alunos em escolas do ensino regular. Segundo Mendes (2006), isso por que o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da "normalização" no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar sob o princípio da "integração escolar", até emergir o discurso em defesa da "educação inclusiva", a partir de meados da década de 1990.

O princípio da normalização consistia em que a pessoa com deficiência tinha o “direito” de ter uma vida de acordo com o padrão de vida considerado normal em sua cultura. Nesse sentido, os ambientes e serviços considerados adequados eram aqueles que podiam ser vivenciados pelas pessoas tidas como normais. A partir dessa concepção, a partir de 1970, as escolas comuns passaram a aceitar as pessoas com deficiência, em classes comuns ou especiais (MENDES, 2006; OMOTE 1999).

A integração, fundamentada no princípio da normalização, era um processo com diversos níveis, o que determinaria o nível adequado era a necessidade de cada aluno, o que melhor favorecesse o seu desenvolvimento. “[...] percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade” (MENDES, 2006, p.391)

A integração escolar se define como um processo que possibilita a participação das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, na comunidade, bem como ter acesso a serviços educacionais diferenciados de acordo com cada especificidade. Havia 4 níveis de integração: “[...] física (compartilham espaços), funcional (utilizam os mesmos espaços e

recursos), social (integram a classe regular) e comunitária (continuam a integração na juventude e vida adulta)” (SANCHES; TEODORO, 2006, p.65-66).

Com os argumentos morais dos movimentos sociais, de que a segregação era uma forma de exclusão intolerável, somou-se ainda os argumentos racionais, de que as práticas inclusivas, através da integração, trariam benefícios tanto para as pessoas com deficiência, quanto para os não deficientes, que, por sua vez, poderiam aprender a aceitar as diferenças do outro e a aceitar as suas próprias limitações e potencialidades (MENDES, 2006).

Outros dois fatores também contribuíram para o reforço da integração dos alunos com deficiência na escola comum. Em primeiro lugar, o movimento de diferentes grupos organizados (pais, professores, especialistas) que passaram a exercer forte pressão em prol dos direitos e garantias fundamentais das pessoas com deficiência, a fim de eliminar todas as formas de discriminações. E, em segundo, o custo elevado dos programas, com a crise mundial do petróleo na década de 60, adotar a ideologia da integração representava, acima de tudo, economia para os cofres públicos (MENDES, 2006).

No entanto, começou-se a criticar esse modelo integracionista, pois constatou-se que o aluno com deficiência passou de um nível de segregação, das instituições especiais, para outro nível também de segregação, visto que eram separados em classes especiais e, na prática, raramente eram integrados nas classes comuns, causando inquietação entre estudiosos e profissionais da área (OMOTE 1999; MENDES, 2006).

Apesar de todo o interesse que o assunto tem despertado, os educadores têm constando que a tão pretendida integração não vem acontecendo. A intenção e a vontade de se promover a integração de pessoas deficientes não se traduziram, de uma maneira geral, em ações efetivas. Na realidade, talvez nem seja correto falar em política e movimento integracionistas na Educação Especial brasileira, a não ser algumas poucas experiências, destacando-se aí a experiência do Estado de Santa Catarina, como a mais consistente e sistemática política integracionista. (OMOTE, 1999, p.8)

Skliar (2006), considera a ideia de integração escolar “vaga e preguiçosa”. Para o autor, uma vez que a escola não produz mecanismos para a disseminação da diferença e da diversidade cultural, a integração nada mais é do que um processo de assimilações, produzindo um efeito contrário, o isolamento, a exclusão.

Além das críticas ao modelo integracionista, confundida muitas vezes como uma mera colocação, o próprio termo também passou a ser debatido criticamente, visto que “integração” suporia a existência do seu oposto negativo, a segregação, que já devia ter sido superada. Nesse contexto, a ideia de inclusão se mostrava um avanço, pois direcionava o foco de

atenção para ambiente e não mais ao deficiente, o que implicava uma mudança radical na concepção de deficiência (OMOTE, 1999).

5.1.2 A crise da Educação Especial

A Educação Especial brasileira, até a década de 1960, teve iniciativas concentradas nas instituições especializadas. No final da década de 60 e durante os anos de 1970 as políticas educacionais, sob forte influência do princípio da normalização, adotaram o modelo de integração escolar, conforme seções anteriores.

Em outra direção, Skliar (2006a) afirma que há muito tempo a educação especial está em crise, sendo que as causas dessa crise são muitas e as consequências não são totalmente interpretáveis. Para o autor, a primeira causa é a problemática em torno da definição do que “é” e o que “não é” educação especial. Nas tentativas de conceituar a educação especial, os discursos são envoltos de basicamente três justificativas: A primeira, tem-se falado em educação especial porque os sujeitos, “especiais” por possuírem uma deficiência, uma peculiaridade que os diferencia dos demais, e, conseqüentemente, impõem uma maneira diferenciada de educar. A segunda, é especial porque é diferente da educação geral, na sua ideologia e arquitetura educativa. E terceira, tem-se falado em educação especial como sinônimo de uma educação menor, tanto em relação aos sujeitos quanto às instituições.

Vejamos os argumentos apontados por Skliar (2006a), nas concepções de Educação Especial, retiradas de alguns autores e documentos oficiais.

Para Mendes (2006, p.389), Educação Especial,

[...] define-se por ser uma área de conhecimento, que busca desenvolver teorias, práticas e políticas; visando o atendimento às necessidades educacionais especiais diferenciadas de uma parcela da população, que não aprendem se forem sujeitas apenas as oportunidades regulares oferecidas pela cultura. [...] Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior.

Nas palavras de Mazzotta (1982, p.11), a Educação Especial é “[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Capítulo V, Art. 58º e parágrafos, conceitua a educação especial e dispõe a forma como deve ser oferecida,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Em todas as definições acima, aparece o sujeito deficiente como merecedor de ser atendido por essa educação especial, no entanto reproduzimos aqui o questionamento de Skliar (2006b): qual são os critérios que fazem com que as pessoas com deficiências sejam sujeitos a ser educados de uma maneira especial, e outros grupos de pessoas, também especiais, não recebam o mesmo tratamento? Para o autor,

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. Por outro lado: em que sentido falar de uma instituição escolar especial? Se é porque contém fisicamente aqueles sujeitos especiais, então não se trata de uma escola, mas de um hospital. Se, por outro lado se trata de que as instituições são especiais porque pretendem desenvolver uma didática especial para aqueles sujeitos deficientes, então pode ocorrer que, em vez de processos interativos de educação, exista uma aplicação sistemática de recursos, exercitações e metodologias neutras e desideologizadas. Por último, se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutivo acerca do significado do oposto, isto é, acerca do que significam educação maior para supostos sujeitos maiores, uma educação completa, relevante e, inclusive, absoluta (SKLIAR, 2006b, p. 6-7).

Para o autor, embora haja muita discussão e pouco consenso no modo de se compreender o que é a educação especial, bem como na definição de seus paradigmas e modelos, ela simplesmente não existe. Para o autor trata-se de uma “[...] invenção disciplinar, desordenada e heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do ‘normal’, da ‘norma’, da ‘normalidade’” (SKLIAR 2006b, p.17). A intenção dessa invenção disciplinar, segundo o autor, na sua origem, era pôr em ordem outra invenção da modernidade, a anormalidade.

É de pensar que nós, os *especialistas em educação especial*, estávamos demasiado acostumados a simplificar os problemas identificados da educação especial com suas instituição especiais e a nos referirmos a uma oposição estrita entre paradigmas terapêuticos e clínicos, de um lado, e sociais e antropológicos, de outro. Porém, ao entrar na intimidade das práticas pedagógicas e em seus discursos e representações, fica ainda mais evidente que a educação especial é um campo pedagógico caracterizado pelas flutuações de representações, uma espécie de vaivém permanente entre aqueles modelos conceituais – clínicos e/ou antropológicos -, mas sem separação textual (SKLIAR, 2006b, p.17-18, grifos do autor).

Voltando-nos para os fatores que caracterizam a crise da educação especial, de acordo com os argumentos de Skliar (2006b), o segundo fator problemático é o predomínio obsessivo de uma concepção clínica. Essa problemática é derivada da primeira, porém independente. Skliar (2006b, p. 7) define modelo clínico-terapêutico como “[...] toda a opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência”.

Nesse sentido, o autor afirma que não está claro se o modelo clínico na educação especial é um aliado da medicina ou se é aliada da pedagogia, ou ainda, se as estratégias terapêuticas devem ser combinadas com as pedagógicas. No entanto, o discurso da medicina na concepção clínica dentro da educação especial, direcionam os esforços pedagógicos para a cura da deficiência, o que reforça que o modelo clínico está a favor da medicalização.

Para Skliar (2006a), a questão principal da educação especial nos dias atuais é a disputa (consciente ou não) que busca resolver o paradoxo entre os modelos teóricos da educação especial. De um lado o tradicional que enxergam que o problema está no “anormal”, na “anormalidade”, e dessa forma, há uma obsessão acerca dos desvios, na descrição de cada detalhe patológico, e na afirmação de que algo está errado no sujeito que possuir uma deficiência, ele é o problema. E no lado oposto, aqueles que buscam a inversão do poder da normalidade e normalização, e consideram que a origem do problema está na “norma”, “normalidade”, e no “normal”.

5.1.3 O paradigma da Inclusão

Na literatura que trata da inclusão escolar, em sua grande maioria, considera a Declaração de Salamanca a origem do paradigma da educação inclusiva. A Declaração foi o resultado das discussões da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Considerada o mais importante documento na difusão da filosofia da educação inclusiva, ela define a escola inclusiva,

[...] como a que deve acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras: crianças com deficiência e as bem dotadas; que vivem nas ruas e que trabalham; de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; de grupos menos favorecidos e marginalizados. (UNESCO, 1994)

A partir de então, as teorias e práticas voltadas para a inclusão educacional em muitos países, inclusive no Brasil, começaram a ganhar proporção e o papel da escola passa a ser rediscutido. Para Aguiar (2004, p.16),

A Declaração de Salamanca aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos portadores de necessidades especiais. Ela parte do pressuposto de que as escolas regulares que seguirem a orientação inclusiva que propõe constituirão um dos recursos mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades integradas, abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Diante disso, passou a se esperar da escola muito além da defesa da diferença e do respeito à diversidade, mas – principalmente - a garantia do ensino de qualidade a todos, o que acarreta conseqüentemente uma gama de mudanças que vão desde a sua estrutura física – acessibilidade, passando pela estrutura educacional – currículo, formação docente e qualificação de seus técnicos – até chegar na remoção das barreiras atitudinais.

Em virtude disso, o princípio da inclusão ganhou espaço não somente no âmbito escolar, mas em toda sociedade, onde a busca por iguais oportunidades, pelo respeito à diferença, enfim, pela inclusão social, passou a ser uma constante na busca pela sua total aplicação no campo da prática. Sobre isso, Mendes (2006, p.395) comenta que

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Mittler (2003, p.34), por sua vez, acrescenta que a inclusão:

Implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Para Mrech (1999, p.4), “[...] o paradigma da inclusão veio transformar o que seria o eixo duplo da Educação Comum e Educação Especial em uma vertente única: a Educação Inclusiva”. Mas para que a educação inclusiva seja eficiente em seus objetivos e propósitos, é necessário que haja a formação continuada dos professores que já atuam na rede de ensino e uma melhor preparação dos professores em formação.

Diante do exposto, podemos inferir que a importância da educação inclusiva perpassa os muros da escola, afetando toda a sociedade e contribuindo para construção de uma

sociedade democrática. Exemplo concreto do que afirmamos é a possibilidade que as pessoas cegas hoje têm de exercerem a sua cidadania através do voto. Isto é a manutenção do estado democrático através da educação especial e inclusiva.

No âmbito escolar, as afirmações acima evidenciam que a meta principal da educação inclusiva é a de não deixar nenhum aluno marginalizado no ensino regular, mas incluir um aluno ou um grupo de alunos que foram anteriormente excluídos.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5.2.1 Aspectos inclusivos na Constituição Federal de 88

O Brasil, ao longo de sua história, já teve sete constituições. A primeira carta constitucional foi promulgada em 1824, dois anos após a Independência. A segunda em 1891, a constituição republicana. A terceira em 1934, no governo de Getúlio Vargas, e a primeira a inaugurar juridicamente o processo de normalização através da inclusão, com a classificação de grupos e a criação de direitos e deveres específicos, visando incluir para poder exercer o poder. A Quarta, também no governo do Presidente Getúlio Vargas, em 1937, instituía a ditadura e os processos de exclusão no país. A quinta, em 1946, a primeira na redemocratização do Brasil após nove anos de ditadura, e por fim, a sétima em 1988 (PINTO, 1999).

A Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88) inaugura o retorno do Brasil ao regime democrático. Denominada “Constituição cidadã”, pelo então presidente da Câmara de Deputados Ulysses Guimarães que promulgou a Constituição em 3 de outubro de 1988, ela é considerada, dentre todas as cartas constitucionais brasileira, a que mais inclui (PINTO, 1999).

O texto constitucional é introduzido pelos princípios fundamentais e pelos direitos e garantias, diferentemente das anteriores que, por sua vez, iniciavam o texto constitucional pela organização do Estado.

[...] a população brasileira na Constituição é classificada, dividida, nomeada em diversos grupos, com direitos específicos e diferenciados. O trabalhador deixa de ser só o trabalhador e passa ser o trabalhador urbano, o rural, o doméstico, o desempregado involuntário. Cada um com seus direitos particulares; o cidadão tem direitos claros mesmo quando cumprindo pena, e mesmo aí tem diferenciação de sexo a mulher presidiária tem direitos como mãe e como membro de uma família; independentemente de sua condição, os cidadãos votam e têm direitos universais à saúde e à educação; este cidadão é homem, mulher, índio, criança, adolescente, filho

adotado, idoso, carente, inválido, deficiente físico, a mãe, o pai (PINTO, 1999, p. 53)

Porém, a constituição de 1988 não é mérito dos parlamentares. A década de 80 foi marcada por grandes movimentos populares que culminou na promulgação da CF/88, destaca-se os movimento das eleições diretas, em 1983. Segundo Pinto (1999) foram enviadas à Assembleia Constituinte 122 emendas populares, somando ao todo mais de doze milhões de assinaturas.

No que se refere ao direito das pessoas com deficiências, estudos mostram que nas duas últimas décadas houve uma ampliação da formalidade dos direitos. (LOPES; RECH, 2013). Atualmente são mais de 40 dispositivos legais que garantem direitos às pessoas com deficiências.

A carta magna de 88 incorporou diversos dispositivos no âmbito da educação, saúde, trabalho e assistência. Em relação à educação, a garantia se dá através dos artigos 205 a 208, que nos diz ainda que esse é um dever não somente do estado, mas também da família para que ele seja efetivamente exercido. Afirma que um dos princípios que servirá de base para o ensino é “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e garante ainda que é dever do Estado oferecer gratuitamente um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Podemos notar que, embora a CF, a carta magna da democracia, dispor sobre várias garantias no tocante à educação, ela ainda trata de modo superficial a educação inclusiva. No entanto, vale ressaltar, segundo Fávero et al (2007), que apesar da superficialidade, trata-se de um avanço, considerável, termos na constituição dispositivos que garantam a inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino, visto que na Constituição anterior as “[...] pessoas com deficiência não eram nem contempladas nos artigos referentes à educação em geral” (FÁVERO et al, 2007, p.28).

5.2.2 Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva pós CF/88.

Ao percorrermos a história das políticas públicas de inclusão no Brasil, constata-se que o tema, principalmente no âmbito da educação escolar, tornou-se num imperativo do Estado brasileiro nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), um período que vai de 1995 a 2010. (VEIGA-NETO e LOPES 2007, 2011; LOPES e RECH 2013; LOPES 2009).

A partir da CF/88, outras leis, federais, estaduais e municipais, foram criadas para reforçar, complementar e discutir o direito de todos à educação e, em alguns casos, a questão da educação inclusiva. No campo jurídico, a mais importante delas, a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, tem como premissa assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, lhes garantindo em relação a isso, acesso aos mesmos benefícios que são conferidos aos demais educandos, considerando crime o ato de recusar, suspender, adiar ou cancelar sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência, em estabelecimentos públicos ou privados.

No entanto, somente dez anos após a assinatura da Lei nº 7.853/89 que houve sua regulamentação através do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que consolida as normas de proteção da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Nele, a educação especial é definida pelo decreto como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida às pessoas com deficiência ou com necessidade educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Outra lei importante para o embasamento deste trabalho é a Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente. No capítulo IV do referido Estatuto, é garantido aos alunos com deficiência atendimento especializado e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de ensino regular.

Embora essas leis sejam importantes para a difusão do ensino especial e inclusivo no Brasil, a Lei que discute melhor o tema é a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). A LDB vem caracterizar e definir o funcionamento das escolas, discutir a formação de professores e especialistas, os recursos financeiros, materiais e humanos para o desenvolvimento do ensino e, entre outras diretrizes, discutir as atribuições que são cabíveis à união, aos estados e aos municípios no que diz respeito ao processo educacional.

O fato da LDB dedicar um capítulo à educação especial significa um grande avanço em relação à legislação anterior, a Lei 5.692 que, por sua vez, dedicou apenas o artigo 9º ao tema. Segundo Denari (2006), o artigo 9º possuía controvérsias, visto que excluía as doenças neurológicas, psicológicas graves e inclui os alunos que apresentam defasagem idade/série no rol dos que precisam de um “tratamento especial”.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

A Lei 9.394/96, atual LDB, define a educação especial como uma modalidade de ensino¹⁸, as especificidades do atendimento aos educandos com necessidades especiais, que deverão ser preferencialmente matriculados nas escolas regulares, sendo que o encaminhamento do aluno para outras salas ou serviços especializados ocorrerá somente em casos de “condições especiais dos educandos”.

Por ser uma modalidade de ensino, a educação especial requer um tratamento diferenciado. É a respeito desse tratamento que o Art. 59 preconiza a organização específica da educação especial. Ressalta-se nesse artigo a necessidade de se ter uma modalidade de ensino com currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados.

A LDB e outras constituições estaduais, na verdade, apenas reafirmam, no intuito de reforçar, complementar e discutir a ideia da integração escolar, o que a CF de 88 já formula em seus artigos, parágrafos e alíneas. Bueno et al (2005), em um estudo realizado com o objetivo de mapear e analisar as semelhanças e diferenças regionais nas políticas de educação especial no Brasil, nos diz:

Em linhas gerais, os documentos reportam-se à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN de 1996 e retratam dois momentos, sempre posteriores à LDBEN (...). A despeito das diferenças percebidas, todos os estados partem do princípio da não segregação dos alunos considerados deficientes ou portadores de necessidades educacionais especiais, reportando-se a princípios éticos básicos como os de respeito à dignidade humana, da garantia de direitos, da formação e do exercício da cidadania, da igualdade de oportunidades educacionais e do direito ao acesso e permanência na escola – preferencialmente a escola regular. (BUENO et al.2005, 99- 100)

Em 5 de março de 2004 foi sancionada a Lei nº 10.845 que institui o “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência”. Essa lei é importante para o cenário da educação especial e inclusiva por ser um dispositivo legal que garante assistência financeira à instituição privada sem fins lucrativos, em que o recurso repassado à instituição, segundo a lei, será proporcional ao número de educandos com necessidade educacionais especiais e deficiências.

Segundo, porque como prevê a constituição e a LDB, nos casos extremamente especiais em que não será possível o atendimento desse aluno em uma sala de ensino regular, a Lei reafirma em seu Art.1º, incisos I e II, que será assegurado a esse aluno o atendimento em uma instituição especializada (que receberá subsídios para um atendimento eficiente), e ao

¹⁸Entende-se como modalidade de ensino, um conjunto de técnicas e orientações metodológicas que buscam atender as especificidades de um determinado grupo de educandos para o efetivo ensino-aprendizagem. Além da Educação Especial, a Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena, são outros exemplos de modalidades de ensino.

mesmo tempo prevê que o aluno deverá, progressivamente, ser incluído nas classes comuns de ensino regular.

Outro documento importante é a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Trata-se de um planejamento que objetiva alcançar metas educacionais no prazo de 10 anos. Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, o PNE tornou-se uma exigência constitucional, em que estados e municípios devem tê-lo como referência ao elaborarem seus planos plurianuais. São 20 metas que visam, dentre outros, a garantia do direito à educação básica com qualidade, à universalização da alfabetização, à redução das desigualdades, valorização da diversidade e dos profissionais da educação, tema a ser discutido no próximo tópico.

No que se refere à educação inclusiva no ensino regular, a meta 4 dispõe:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Para cada meta estabelecida, foram elaboradas estratégias para seu alcance. Em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, são 19 estratégias que vão desde à universalização do atendimento, já estabelecida na atual LDB; a criação de centros de apoio aos professores com alunos deficientes, integrados com profissionais da área de saúde, assistência social e educação; a manutenção e ampliação dos programas que já tratam do acesso e permanências de alunos com deficiências; oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; fomento à pesquisas para o desenvolvimento de materiais que viabilizem a promoção do ensino e aprendizagem, e pesquisas para subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para a temática.

Diante do exposto, passaremos para o mapeamento das políticas públicas voltadas para a formação docente na perspectiva inclusiva, pois nesse processo de inclusão escolar, o professor é um agente importante para a implementação das políticas voltadas para o aluno com deficiência.

6 CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Ao pensar a inclusão do aluno com deficiência em uma classe “comum”, a primeira dificuldade enfrentada pelo professor, segundo Freitas (2006), é compreender que os objetivos dela são os mesmos objetivos da educação de qualquer indivíduo. Esse entendimento engloba a compreensão de que há uma relação entre os fundamentos da educação geral e da educação inclusiva com a formação geral e a formação na perspectiva inclusiva, em que os professores que não a receberam deverão rever os referenciais teórico-metodológicos e os professores em formação deverão ser qualificados nos princípios que abrangem a questão da inclusão.

Nesse sentido, partimos do pressuposto que a inclusão escolar é um fato e o que falta é a escola se adaptar para receber todos os alunos e oferecer-lhes uma educação de qualidade, por isso entendemos que a formação do professor, além dos conhecimentos técnicos e específicos, deve ser voltada para as questões culturais e políticas que envolvem as pessoas com deficiência, e assim proporcionar um ensino de qualidade.

Para Freitas (2006, p. 166), “[...]as práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais estão sujeitas às influências do pensamento de que as pessoas com necessidades educacionais especiais tem dificuldades de aprender”, essas influências vêm do estigma que a pessoa com deficiência carregam até hoje, de uma identidade frágil, doente, incapaz de aprender pelos métodos tradicionais de ensino e o resultado é a exclusão do aluno com deficiência e até mesmo os que não apresentam deficiência, mas apenas dificuldades de aprendizado, os quais são encaminhados para as salas de atendimento especializado, perpetuando a divisão regular-especial (FREITAS 2006).

A escola é, pois, um ambiente privilegiado para a educação e participa da construção da identidade de seus educandos, e o professor, um agente importante nesse processo que compreende a educação como uma relação entre sujeitos e não apenas uma mera transmissão e assimilação do conhecimento.

Por outro lado, não devemos confundir educação com escolarização, pois a educação não acontece somente nas escolas. “Em todo lugar existem redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra. Mesmo nos lugares onde não há sequer a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado existe educação”, por exemplo: a família (PILETTI 2010, p.14).

A CF/88 destaca no artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, cujo objetivo não é apenas a qualificação para o trabalho, mas visa o pleno desenvolvimento da pessoa com o incentivo e colaboração da sociedade. Dessa forma, seria

equivocado responsabilizar exclusivamente a instituição escolar pelos rumos em que a sociedade toma.

Nessa perspectiva, Enguita (2007), afirma que a educação carrega um fardo muito pesado, pois os discursos, inclusive os oficiais, atribuem a responsabilidade à educação por praticamente tudo, desde relações internacionais, passando pela falta do crescimento econômico e até pelo desemprego, em que se o indivíduo está desempregado é culpa dele mesmo por não adquirir a educação adequada, ou do governo que não soube desenvolver a melhor reforma educacional. Nas palavras do autor,

O sistema educacional desempenha, pois, o papel de vítima propiciatória que que permite aos demais expurgar seus pecados; ou melhor, o de bode expiatório que lhes permite ignorá-los. Este quid pro quo não tem nada de novo; há décadas, quando reina o pessimismo, a escola carrega culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições, quando, pelo contrário, reina o otimismo, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas (ENGUITA, 2007, p.103).

Vimos nos capítulos iniciais que autores como Veiga-Neto (2006), Lopes (2009) e Skliar (2006), também criticam essa visão reducionista que muitos estudiosos atribuem à escola, a detentora de solucionar todos os problemas da sociedade.

6.1 EDUCAÇÃO E QUALIDADE

É consenso que o objetivo da educação, e um dos maiores desafios para a escola, é a melhoria da qualidade do ensino, visto que temos um educação que, fundamentado nas dezenas de dispositivos legais, praticamente inclui todos, porém não garante a qualidade. Ao refletir sobre o tema, Enguita (2007) afirma que,

[...] a problemática da qualidade sempre esteve presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ele vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo.

[...] no mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo (ENGUITA, 2007, p. 107).

A problemática da igualdade, levantada pelo autor, não está relacionada explicitamente às pessoas com deficiência, mas refere-se às questões das desigualdades sociais. Enguita (2007), relata que nas décadas de 60 e 70 a escola era vista como a instituição que garantiria a igualdade de oportunidade de vida a todos.

A respeito da qualidade do ensino no Brasil nos dias atuais, o país, em 2014 ficou em antepenúltimo lugar no ranking¹⁹ que classifica o desempenho educacional em 39 países e Hong Kong. De acordo com a organização que idealizou o estudo, Pearson, o indicador do ranking é obtido a partir de duas variantes: sucesso escolar (índices de alfabetização e aprovação escolar) e a capacidade cognitiva do aluno (verificada através da aplicação de testes reconhecidos internacionalmente como PISA²⁰ - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, TIMSS²¹ - Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciências, e PIRLS²² - Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE “**O aluno mediano no Brasil obteve pontuação de 402 em leitura, matemática e ciências**, menos que a média da OCDE de 497. Em média, no Brasil, **as meninas superaram os meninos em 4 pontos**, menos que a média da OCDE de 8 pontos²³. (Grifos dos autores)”. Tendo em vista esses resultados, o PNE fixou como uma das estratégias da meta referente à qualidade do ensino, melhorar o desempenho atual do país e projetou as seguintes médias:

Quadro 2: Projeções do PNE para melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido.

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Fonte: Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. 2014.

Em geral, o Brasil obteve um escore negativo em relação à média das 40 nações, de -1,73, piorando nas duas variantes – na capacidade cognitiva obteve escore de -2,06 e no sucesso escolar -1,76, em relação ao ranking de 2012. Embora tenha apresentado um resultado pior do que em 2012 o Brasil subiu uma posição no ranking em 2014, isso se dá pela comparação com a média dos 39 países avaliados e Hong Kong, o que nos permite

¹⁹ O relatório é produzido anualmente pela Pearson, empresa de sistemas de aprendizado, ligado ao jornal britânico *Financial Times* e desenvolvido pela consultoria britânica Economist Intelligence Unit (EIU).

²⁰ O PISA é um teste realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entre alunos que estão terminando o ensino obrigatório e visa verificar o conhecimento e habilidades essenciais para a plena participação em sociedade. Os dados levantados são comparados entre os países avaliados.

²¹ O TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study* – desenvolvida pela associação internacional independente IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, é uma avaliação internacional do desempenho dos alunos dos 4.º e 8.º anos, aplicados a cada 4 anos com o objetivo de levantar dados a respeito do desempenho dos alunos nas áreas de matemática e ciências, uma associação internacional independente, constituída por instituições de investigação educacional e por agências governamentais de investigação dedicadas à melhoria da educação.

²² Também desenvolvido pela IEA, o PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study* – trata-se de uma avaliação internacional sobre a compreensão de leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade. (Fonte: site da IEA <http://www.iea.nl/>).

²³ Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/>

levantar duas hipóteses, a primeira é que a média dos países aumentou e a outra é que o desempenho dos estudantes brasileiros tenha piorado.

Nessa perspectiva, visando, também, melhorar a qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, o PNE estabeleceu como meta, para os próximos 10 anos, atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb²⁴, conforme tabela abaixo.

Quadro 3: Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. 2014.

Para alcançá-las, dentre as estratégias previstas para o decênio, estão a criação de indicadores nacionais de avaliação da instituição (infraestrutura, recursos pedagógicos e gestão) e indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos. Melhor utilização dos indicadores para o progresso da educação. Garantir a oferta gratuita de transporte seguro aos que moram e/ou estudam no campo, desenvolver a inclusão digital, e aperfeiçoar o programa nacional de formação de professores e professoras. No total, 36 estratégias visam garantir a equidade da aprendizagem e reduzir, com prazo determinado (até o último ano de vigência do plano), as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

Segundo o relatório do ranking da educação, que mede a curva da aprendizagem, os resultados obtidos foram avaliados em extensa pesquisa e entrevistas aprofundadas conduzidas com sete especialistas em educação de vários lugares do mundo. O Brasil foi representado pela professora Maria Helena Guimarães de Castro, diretora executiva do Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, São Paulo, que enfatizou a necessidade de focar na formação docente, visto que estudos realizados no Brasil apontam para um déficit de 30% de professores nas disciplinas básicas, como Matemática e Ciências, causando a sobrecarga de trabalho nos professores e escassez de formação continuada.

²⁴ O Ideb, criado em 2007, é um indicador que mede a qualidade da educação, composto por dois fatores: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Segundo o Ministério da Educação, o indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e médias de desempenho nas avaliações, federais e municipais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

Dessa forma, é injusto atribuir ao professor a total responsabilidade pela mudança social através da educação e qualidade do ensino e da aprendizagem. Freitas (2006), atribui a falta de qualidade na educação no Brasil à formação disponibilizada aos professores, afirmando que não contribui para “[...] que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadão detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento” (FREITAS 2006, p.168).

De acordo com os referenciais para a formação de professores do Ministério da Educação – MEC,

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1998, p.17).

Retomando o relatório da Pearson, a professora Maria Helena afirmou ainda que o déficit é consequência da carreira docente no Brasil não ser atraente, e atribui aos governantes e legisladores a responsabilidade de resolver essa problemática, afirmando que se não decidirem pela mudança da atual carreira, nada será mudado no cenário da educação brasileira.

Azevedo et al (2012), baseado nos estudos de Severino (2004), traça o cenário dessas deficiências a partir de três importantes aspectos:

[..] o institucional, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o pedagógico, considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não dá conta de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania (AZEVEDO et al, 2012, p. 1001-1002).

Nota-se que reformulação de políticas públicas são insuficientes se forem tratadas de cima para baixo, pois aspectos como condições de trabalho, recursos pedagógicos e formação inicial de qualidade são fatores essenciais para que as políticas de inclusão sejam implementadas na sala de aula.

Diante disso, analisaremos a seguir a legislação e documentos oficiais que tratam e como tratam a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino.

6.2 POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A história da educação no Brasil surge nos primeiros anos do seu descobrimento com a chegada dos padres jesuítas, que permaneceram pelos próximos dois séculos como os únicos educadores no Brasil. Por muito tempo a educação brasileira foi privilégio dos mais ricos e, conseqüentemente, marginalizadora, visto que não estavam incluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, as crianças abandonadas, ou seja, 90% da população brasileira não tinha acesso à educação nos séculos XVI e XVII (SAVIANI 2008).

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do País havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam às populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763 (LEMME 1984, p. 166).

Com a independência do Brasil e as conseqüentes transformações econômicas, políticas e sociais, o cenário educacional também foi sendo transformado. No que concerne às políticas para formação inicial de professores, os primeiros registros foram entre 1924 a 1961, período que se caracteriza pela regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando as ideias de uma pedagogia renovadora, e como marcos do movimento de modernização da educação. (SAVIANI 2008; LEMME 1984)

Dentre diversos²⁵ momentos importantes nesse período, destaca-se o manifesto dos pioneiros, redigido pelos intelectuais da época²⁶, que se tornou o marco da nova escola no Brasil, pois trouxe para o debate a educação como um problema nacional e também porque foi o único no gênero em toda a história da educação no Brasil. Em consequência da grande repercussão do manifesto, o ensino primário obrigatório e público foi assegurado na

²⁵ Não será o foco do trabalho fazer um estudo aprofundado sobre a história da educação no Brasil.

²⁶ Segundo Vidal (2013), somente três mulheres participaram da edição do manifesto: Cecília Meireles, poetisa conhecida e colunista do *Jornal Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, Armanda Álvaro Alberto, companheira de Edgar Sussekind de Mendonça e proprietária da Escola Regional de Meriti, concebida como uma das principais iniciativas particulares no âmbito da Escola Nova no Brasil; e Noemy Silveira, Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. No entanto 23 homens assinaram o manifesto, dentre eles destacam-se: Fernando de Azevedo era professor do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico de São Paulo e redator do jornal *O Estado de S. Paulo*. Anísio Teixeira dirigia a Instrução Pública da capital da República e M. B. Lourenço Filho, o recém-criado Instituto de Educação, escola modelar para a formação de professores situada no Distrito Federal. Além desses, os professores, Afrânio Peixoto, Delgado de Carvalho e Francisco Venâncio Filho e Almeida Junior.

Constituição de 1934. Em seguida, a constituição de 1946 definiu a educação como um direito de todos e determinou à União que estabelecesse as diretrizes para a educação, projeto de lei enviado para aprovação em 1948, porém somente em 20 de dezembro de 1961, 13 anos após, foi promulgada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024/61 (LEMME,1984).

A antiga LDB em seu capítulo IV, definiu, dentre outras, as finalidades do ensino normal, cuja a formação docente para o ensino primário deveria ser em escola normal ginasial e colegial, equivalente ao ensino fundamental e médio dos dias atuais. Estabeleceu que os institutos de educação, além de ofertar cursos de grau médio, deveriam ofertar cursos de especialização, administração de escolas e aperfeiçoamento para esses professores.

Ainda sobre a formação de professores, a antiga LDB, em seu artigo 59, estabeleceu que a formação docente voltada para o ensino médio deveria ser feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico deveria ser realizada em cursos especiais de educação técnica. O parecer que regulamentou esse artigo, nº 262/62, determinou a duração dos cursos, bem como regulamentou os currículos mínimos das licenciaturas, que compreendiam as matérias fixadas para o bacharelado e incluía estudos sobre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1961).

A atual LDB, Lei nº 9.394/96, por sua vez, trouxe diversas mudanças no que concerne à formação docente, e entre elas a lei estabelece que a formação far-se-á em nível superior. O dispositivo enfatiza a associação entre teoria e prática, define o professor como pesquisador e propõe que as instituições de ensino superior que altere os seus cursos de formação docente.

No que se refere às competências necessárias para o professor em uma sala de aula que possuam alunos com necessidade educacionais especiais, o artigo 18, parágrafo 1º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002, expressa que os professores precisam comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de educação especial que os capacitem a:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2002).

Podemos inferir, portanto, que os órgãos oficiais esperam que as IES ofereçam uma formação ampla, de modo que abranja conhecimentos e experiências acerca dos alunos com

necessidade educacionais especiais, bem como ter conhecimentos dos recursos a serem utilizados para o desenvolvimento desses alunos. Não se trata aqui da formação de um professor especialista em alunos cegos, ou surdos, ou com deficiência mental, altas habilidades, enfim, trata-se de um professor que receba uma formação com conhecimentos sobre as diferenças e o modo adequado para lidar com elas, visando a aprendizagem.

Ainda em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, sistema linguístico com estrutura gramatical própria, pertencentes às pessoas da comunidade surda do Brasil. Determina que o sistema educacional, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, inclua a Libras como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério²⁷ e no curso de Fonoaudiologia.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispõe que a Libras deverá constar como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Determina que as instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

No que se refere à formação de professores para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, deverá ocorrer em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Já para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação docente deverá ser realizada nos cursos de Pedagogia ou curso normal superior “[...] em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” (BRASIL, 2005).

Em 2002, aprova-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciaturas. As DCN’s foram regulamentadas através da resolução CNE nº 01 de fevereiro de 2002, e estabelece diretrizes que visam a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores para atuarem na educação básica, propondo reformas institucionais e no currículo, conforme art. 1º.

²⁷ Segundo o parágrafo primeiro do Decreto nº 5.626/05, “Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.” (BRASIL, 2005)

De acordo com O CNE, as DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena,

[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - **o acolhimento e o trato da diversidade**; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, grifos nossos)

As diretrizes são regulamentadas e apresentadas na forma de resoluções e pareceres do CNE. Estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para a formação de professores, devendo ser observados na organização institucional e curricular de cada instituição de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. As DCN's não explicitam conteúdos mínimos, e são resultados de debates com representantes de vários segmentos da comunidade educacional brasileira, inclusive pela Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope).

A partir da promulgação das DCN's, melhorar a qualidade da formação dos professores significa mudar a organização das disciplinas, a concepção de ensino e as suas didáticas. Esta visão, associada à negociação entre interesses e visões distintas de profissionalização docente, torna possível que, numa mesma proposta, convivam diferentes perspectivas curriculares algumas das quais, em outros tempos, foram consideradas incompatíveis (SCHNEIDER, 2007, p.15).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por sua vez, especifica como alguns de seus objetivos promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e orientar os sistemas de ensino na formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

O PNE, no que concerne à formação de professores, estabelece quatro metas importantes, inclusive para o desenvolvimento das demais metas estabelecidas no Plano.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

[...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

[...]

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Entre as estratégias estipuladas para o alcance dessas metas destacamos o financiamento estudantil para alunos das licenciaturas matriculados na rede privada de ensino superior, com amortização do saldo pelo trabalho como professor na rede pública de educação básica, bem como a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e estímulo à renovação das práticas pedagógicas. Com essa reforma o foco será na aprendizagem do professor em formação, que deverá ter uma carga horária que valorize a relação teoria e prática.

Para os professores e professoras e demais profissionais da educação básica o plano prevê a implantação de políticas de formação continuada, em regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios; a concessão de bolsas de estudos no exterior para os professores de língua estrangeira, de acordo com a língua que leciona em sala de aula; e ampliação da oferta de bolsas de estudos para Pós-Graduação.

No que se refere à formação de professores na perspectiva inclusiva, o PNE estabelece, como estratégias imprescindíveis, a implementação de programas específicos para formação de profissionais para a educação especial e a inclusão dos referenciais teóricos - teorias de aprendizagem e processos de ensino das pessoas com deficiência - nos cursos de licenciaturas, nos demais cursos de formação para profissionais da educação, bem como em nível de Pós-Graduação.

Estudos anteriores ao PNE e pós DCN's ressaltam a necessidade da melhoria da formação de professores como ponto importante e imprescindível para a viabilização das políticas públicas para a educação inclusiva, e mostram que os professores não estão preparados para atuarem em salas de aulas com alunos deficientes, e isso se dá pelo formação

insuficiente e pela falta de capacitação (TONINI e COSTA, 2005; LOPES, 2007; PLETSCH, 2009).

Tonini e Costas (2005), em pesquisa-ação, realizada em uma escola Estadual de Ensino Básico, localizada na cidade de Santa Maria/RS, realizaram reuniões com professores, familiares e alunos, a fim de construir, juntamente com esses sujeitos, estratégias de ação para a efetivação da educação inclusiva. Os pesquisadores propõem debates de questões pontuais e problemáticas no ensino dos alunos com necessidade educacionais especiais. No que se refere aos resultados dos debates com professores, os pesquisadores puderam concluir que há uma preocupação imediatista com a demanda que a escola possuía no momento da pesquisa, visto que decidiram por encerrar os trabalhos junto ao grupo de pesquisa a partir do momento em que não teriam mais os alunos com deficiência, pois os mesmos mudariam de escola. Na conclusão dos autores,

[...] não se percebe a adaptação curricular como algo que possa ser um prenúncio para outros sujeitos que venham a ‘estar sob a tutela’ desses docentes, beneficiando-se de novas práticas e novas concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento (TONINI e COSTAS, 2005, p. 5).

Lopes (2007), afirma que os professores, em entrevistas realizadas, deixam claro o seu despreparo, receio e preconceito, quando o assunto é a inclusão. “[...] representações tais como ‘negrinho’, ‘brigões’, e de não dar conta de realizar as tarefas escolares mostram o quão excludente está sendo a inclusão e o quanto essa é remetida a um futuro distante” (LOPES 2007, p. 25-26).

A autora ratifica que os professores realmente não estão capacitados para desempenhar a inclusão de alunos, sobretudo os com deficiência, e que é importante que os currículos de formação inicial docente precisem incluir saberes sobre os sujeitos os quais o professor trabalhará em sala de aula. Tais saberes, segundo a autora, contemplam,

[...] Saberes que vão além da minha leitura sobre as condições de vida de meus alunos, ou seja, preciso de saberes que me possibilitem trabalhar desencadeando processos de aprendizagens. Para tanto, o saber sobre como os sujeitos aprendem, sobre como conceituo conhecimento, sobre como os sujeitos surdos se comunicam e sobre a própria Língua Brasileira de Sinais, sobre as especificidades de trabalhar com pessoas que possuem diferentes deficiências, sobre a história que vem produzindo o negro, a mulher, o trabalhador, o desempregado, etc. é fundamental e condição mínima de trabalho (LOPES, 2007, p.26-27).

Pletsch (2009), conclui que para haver transformação na educação inclusiva é necessário combater os problemas da educação geral, que envolvem o fracasso escolar, a evasão, precarização do ensino, entre outros, “[...] por isso, a proposta de inclusão não pode

ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo” (PLETSCH, 2009, p.153).

Nesse sentido, acreditamos que a formação do professor deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade, que busque a compreensão para uma atuação inovadora e capaz de alcançar os objetivos da inclusão escolar.

Carlos Skliar, em entrevista a Esteban e Sampaio (2012), afirma que as políticas de formação docente privilegiam e incentivam a formação de professores pesquisadores, falantes, ativos, mas sem o outro, sem diálogo com o outro. Na verdade o que há nas academias é uma “conversa” que busca o convencimento e não a conversação. Por outro lado, defende a formação de um professor que escuta, que lê, que age. Para Carlos Skliar,

[...] Sem a conversa, não é possível escutar. Se não escutamos, não há conversa. Há depoimento, há discurso, mas não há conversa. E entendo a conversa como uma conversação sobre o que você e eu podemos fazer para além do que você e eu podemos fazer sozinhos.

[...]

É uma ideia muito criticada, mas é escutar para conversar, não é escutar apenas passivamente. Não existe outra ação na educação senão escutar primeiro. É o outro quem fala; é o outro quem traz, é o outro quem diz, é o outro quem inaugura esse tempo. Então, precisa escutar, mas a formação atual não deixa escutar (SAMPAIO; ESTEBAN 2012, p. 319, 324).

Diante do exposto, a partir dos dispositivos legais que tratam da formação docente, com recorte para a educação inclusiva, discutidos nesta seção, no capítulo a seguir trataremos da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas do *Campus* de Araguaína, com o objetivo de verificar como os cursos de licenciaturas concebem a formação inicial na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência, e se estão em consonância com a legislação vigente.

7 CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, *CAMPUS DE ARAGUAÍNA*.

[...]o projeto político-pedagógico não é uma encomenda que se faz, mas um edifício que se constrói. Ele pode e deve ser formalizado pelo planejamento e pela sua avaliação, ele deve ter racionalidade, ele pode e deve ser gerido, ele implica níveis e hierarquias estabelecidos, mas não é uma construção a se configurar estaticamente (VEIGA; ARAÚJO 2007, p.34).

Pensar a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, instiga-nos também a levantar algumas questões a respeito da formação do professor e sua prática em sala de aula. Dessa forma, partimos do seguinte questionamento: Os cursos de licenciaturas da UFT, *Campus* de Araguaína, estão cumprindo o papel para uma formação docente na perspectiva inclusiva?

Nessa direção, iniciaremos este capítulo com as concepções de Projetos Pedagógicos (doravante PP's), baseados nos estudos de Veiga (2011, 2008 e 2003), bem como o mapeamento dos dispositivos legais que tratam dos PP's, para em seguida realizar uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína, a fim de verificar se há os princípios norteadores para uma formação docente voltada para ensino de pessoas com deficiência.

7.1 CONCEPÇÕES DE PROJETO PEDAGÓGICO

Discutimos até aqui questões relacionadas à identidade, diferença, representações do corpo, ensino e qualidade, educação especial, políticas públicas que tratam da inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, e as políticas que tratam da formação docente. Partimos do pressuposto que uma formação inicial e continuada de qualidade pode contribuir para a melhoria do ensino e contribuir para a implementação da educação inclusiva.

Assim, concordamos com Veiga (2003, p. 268) ao afirmar que “[...] é preciso construir um projeto político-pedagógico de educação básica e superior de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população.”

Nessa direção, iniciamos a definição de PP com o significado da palavra “Projeto”, que por sua vez, originada do latim *projectu*, significa plano para a realização de um ato. Desígnio, intenção. Nesse sentido, a elaboração de um projeto significa planejar o que se

pretende realizar no futuro. Projeta-se para o futuro uma situação ideal que se pretende viver no presente (RIOS, 1992).

Se apresentamos o ideal como algo desejado e necessário e que ainda não existe, precisamos justificar o 'ainda não'. Para que não estejamos lidando com uma fantasia, um devaneio, é preciso acrescentar que é necessário que ele seja possível. O que ainda não é, pode vir a ser (RIOS, 1992, p.74).

Partindo desse pressuposto, o projeto pedagógico de uma instituição de ensino vai além de um agrupamento de estruturas curriculares, que após sua construção é arquivado ou encaminhado à uma instância superior para a comprovação de uma tarefa burocrática, “[...] ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo. “[...] o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA 2003, p.14, 38).

Nesse sentido, todo projeto pedagógico também é um projeto político, visto que está articulado com os interesses da sociedade: formar um cidadão crítico, criativo, reflexivo e responsável. O PP, portanto, é definido como um instrumento de consolidação e viabilização do processo de formação do indivíduo, em que revela o caminho a ser seguido para que se atinjam os objetivos almejados (VEIGA, 2003).

Para tanto, a construção do PP deve ser um ato de reflexão e investigação. Reflexão do papel da instituição de ensino na formação do indivíduo, bem como na sociedade; e investigação do contexto social, crenças, culturas, para o reconhecimento dos principais participantes que interagem com a instituição de ensino, analisando suas influências (VEIGA, 2003).

Para Veiga (2003), no processo de construção do projeto pedagógico, a concepção e a execução são dois momentos interligados. No que se refere à concepção, um PP de qualidade, segundo a autora, deve ter a participação de todos, deve estar explícito a preocupação e o compromisso com a formação do cidadão, com a solidariedade entre os agentes educativos, bem como a preocupação na forma organizacional do trabalho pedagógico, de modo que desvele as contradições e conflitos.

No que se refere à execução, um PP é de qualidade quando soma-se três principais características: 1) é executável, de modo que seja previsto as condições que são necessárias para o seu desenvolvimento e avaliação; 2) quando é continuamente construído, visto que também é um processo e não apenas um produto; e 3) quando o PP origina-se levando em consideração o contexto o qual está inserido, “[...] nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem” (VEIGA, 2003, p.11).

Portanto, podemos inferir que um PP de qualidade deve ser construído democraticamente com a participação de todos, levando-se em consideração a realidade da instituição de ensino, seu contexto social, cultural, e a partir de ações reflexivas. Deve, ainda, ser considerado sempre como um processo, de modo que possa ser continuamente ajustado com as mudanças que ocorrem na sociedade.

7.2 O PROJETO PEDAGÓGICO E O DISCURSO OFICIAL.

A obrigatoriedade da construção e execução do PP nas instituições de ensino é expressa por meio da LDB, inciso primeiro do artigo 12. A Lei de Diretrizes e Bases atribui aos docentes a incumbência de participar da elaboração da proposta pedagógica, bem como de elaborar e executar o seu plano de atividade de acordo com o PP da instituição de ensino.

A Lei não é específica quanto à elaboração de PP's nos cursos de graduação nas IES, no entanto é exigência do CNE que cada curso tenham um PP específico, que integra o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, para que seja reconhecido pelo MEC. Os cursos de licenciaturas, especificamente, devem seguir às recomendações da Resolução CNE/CP nº01/2002, que instituiu as DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica.

Para as DCN's, em seu Art. 4º, é de suma importância que os cursos de formação docente busquem ponderar as competências necessárias para a atuação profissional e adotá-las como norteadoras da proposta pedagógica, currículo e da avaliação. Com base nisso o art. 5º e respectivos incisos, estabelece que o PP de cada curso deverá levar em conta uma formação inicial com competências compatíveis com as objetivadas na educação básica; desenvolver competências que exige diferente âmbitos do conhecimento; a escolha dos conteúdos devem ultrapassar aos que deverão ser ensinados nas diferentes etapas da escolaridade; e os professores em formação devem aprender as didáticas específicas para cada conteúdo a ser ensinado na escolaridade.

No artigo 6º, e respectivos incisos, tem-se enumeradas as competências que devem ser consideradas pelos curso de formação de professores de ensino ao elaborar o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, são elas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. (BRASIL, 2001).

Denota-se que as competências previstas para formação de professores nos termos do parágrafo primeiro não são taxativas, pois permite-se que os PP's de cada curso possam ser complementados e contextualizados pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplado na formação, e não apenas nos temas expressos nos incisos do artigo 6º.

No que se refere à educação inclusiva, as DCN's estabelece que além da formação específica às diferentes etapas do conhecimento, os PP's devem inserir um debate mais amplo, de modo que envolvam questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano que contemple, entre outros, os conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, com ou sem necessidades educacionais especiais, bem como as comunidades indígenas, e o conhecimento sucedido da própria experiência (BRASIL, 2001).

No que concerne às competências necessárias para o professor em uma sala de aula inclusiva, ou seja, que possuam alunos com necessidades educacionais especiais, o artigo 18, parágrafo 1º da Resolução CNE nº 1/2001, expressa que os professores precisam comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de educação especial que os capacitem a:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Deve se ter em mente que um PP que inclua todos os alunos, inclusive alunos com deficiência, deve seguir as mesmas diretrizes determinadas para as outras modalidades de ensino, do infantil, passando pelo ensino fundamental, médio, de jovens e adultos e indígenas, devendo ser, da mesma forma, flexível, e que leve em considerações os aspectos tais como identidade, diferença, diversidade cultural.

7.3 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS: QUAL SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Partindo da afirmação de que “[...] a intencionalidade permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico” (VEIGA, 2003, p.274), passaremos a seguir para análise da estrutura curricular (ementas, objetivos, referências bibliográficas) contidas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína/UFT, para verificarmos se os respectivos cursos estão em consonância com o que estabelecem os dispositivos legais no que concerne à formação docente voltada para a inclusão de pessoas com deficiência.

O *Campus* de Araguaína possui sete cursos de licenciaturas presenciais (Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química), um curso na modalidade a Distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (Biologia) e cinco cursos do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. (Letras, Matemática, Geografia, História e Pedagogia). Dividiremos a análise dos PP’s em dois momentos: em primeiro lugar faremos a análise dos cursos regular, em seguida, dos cursos do PARFOR.

7.3.1 Análise dos PP’s dos cursos de Licenciaturas: modalidade presencial.

7.3.1.1 Licenciatura em Biologia

O curso de Licenciatura em Biologia foi criado pela Resolução Consuni nº 14, de 9 de setembro de 2007, e autorizado através da Portaria MEC nº 784, de 30 de junho de 2010, com duração mínima de 4 (quatro) anos.

O PP do curso de Biologia foi elaborado por uma comissão, instituída por meio de Ato do Diretor do *Campus*, composta por docentes da área de ciências naturais, de outros colegiados, visto que o curso ainda não tinha sido autorizado e não possuía colegiado próprio.

O curso de Licenciatura em Biologia, juntamente com os cursos de Física e Química, fazem parte do grupo de licenciaturas na área de Ciências Naturais, parte do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), e compartilham um núcleo curricular comum durante os três primeiros semestres.

O Objetivo maior do curso de Biologia é a formação de professores, com atuação, após a conclusão, no Ensino Fundamental e Médio.

As palavras chaves do PP do curso é “integração” e “interdisciplinaridade”, visto que os alunos do curso, durante três semestres, tem disciplinas comuns aos cursos de Licenciatura em Física e em Biologia. Dessa forma a concepção é de currículos integrados por meio dos eixos transversais e interdisciplinares.

[...] os currículos dos cursos estão organizados em torno de eixos que agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre, sendo compostos por disciplinas, interdisciplinar e seminários integradores. Cada ciclo é constituído por eixos que se articulam entre si e que são integrados por meio de conteúdos interdisciplinares a serem planejados semestralmente em conformidade com a carga horária do Eixo de Estudos Integradores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 2009, p.23)

Segundo o documento, o Projeto Pedagógico propõe uma formação sólida e atualizada no que concerne aos conteúdos teóricos e práticos específicos da biologia e das áreas afins. No que se refere especificamente à formação voltada para a inclusão do aluno com deficiência, o PP estabelece apenas a disciplina de Libras no 8º período do curso, no eixo de linguagens, com carga horária teórica de 45h e se carga horária prática.

Quadro 4: Ementa da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Biologia

Libras – 45h		
Créditos: 3	CH Teórica: 45	CH Prática: 0
Ementa: Noções gerais sobre a história dos surdos; Estudo da Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Prática da Libras: expressão visual-espacial; tipos de frases em libras; tradução e interpretação; técnicas de tradução da libras/português; técnicas de tradução de português/libras.		
Objetivo Geral: Ensinar os alunos a utilizarem à língua de sinais e interpretar os gestos e sinais dos surdos.		
Bibliografia Básica: BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais . Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995. COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças . João Pessoa, Arpoador, 2000. FELIPE, Tânia A. Libras em contexto . Brasília. MEC/SEESP, 2007. QUADROS, Ronice Muller. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos . Porto Alegre, Artmed, 2004.		

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Biologia.

Embora o curso não mencione na estrutura curricular a quantidade da carga horária prática da disciplina, nota-se que há a previsão da prática da Libras na ementa do curso. Ressaltamos ainda que a ementa da disciplina de Libras (quadro 4) é bastante técnica, dando ênfase ao aprendizado e a interpretação dos sinais.

No âmbito da inclusão geral, o PP disponibiliza aos alunos duas disciplinas: “Educação Inclusiva” e “Cultura Brasileira e as Questões Étnicas Raciais. As disciplinas têm

carga horária de 45h e compõem, juntamente com outras nove, o grupo das disciplinas optativas. No curso de Licenciatura em Biologia o aluno deverá escolher, no último período, cursar três disciplinas optativas, das quais poderão ser selecionadas também em outros cursos, desde que sejam dentro das áreas afins e que pelo menos uma disciplina seja do curso de Biologia.

Quadro 5: Ementa da disciplina Educação Inclusiva do curso de Licenciatura em Biologia

Educação Inclusiva – 45h		
Créditos: 3	CH Teórica: 45	CH Prática: 0
Ementa:		
Histórico sobre a Educação Especial e sua relação com a Educação Inclusiva. Desenvolvimento histórico e filosófico da necessidade da inclusão social. Definindo o conceito de necessidades educacionais especiais e inclusão social. Sensibilização aos problemas de adaptação que as deficiências acarretam. Aspectos sociológicos da educação inclusiva. Legislação e inclusão social. A escola e a educação inclusiva. A empresa e a inclusão social. Educação especial para as necessidades específicas.		
Objetivo Geral:		
Analisar as estratégias e os dispositivos por meio dos quais foi se produzindo, historicamente, o fenômeno da exclusão social e, mais especificamente, da exclusão escolar. Desnaturalizar as concepções de normalidade e anormalidade que regem as práticas escolares, procurando reinscrevê-las no tempo histórico. Oferecer subsídios para uma reflexão crítica sobre o processo de escolarização dos portadores de necessidades educacionais especiais. Propor estratégias para o trabalho educacional inclusivo.		
Bibliografia Básica:		
FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. e Faria, L. C. M. Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.		
MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003		
REILY, Lucia Helena. Escola inclusiva: linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004.		
STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.		

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Biologia

Quadro 6: Ementa da disciplina Cultura Brasileira e as Questões Étnicas Raciais do curso de Licenciatura em Biologia.

Cultura Brasileira e as Questões Étnicas Raciais – 45h		
Créditos: 3	CH Teórica: 45	CH Prática: 0
Ementa: A formação étnico-racial da sociedade brasileira. A eugenia e as políticas de segregação racial no Brasil. História da África e dos africanos. O imaginário eurocêntrico e as bases do preconceito étnico racial. O Movimento Negro no Brasil e as políticas de Ação Afirmativa. Exame de questões relacionadas ao índio e o não índio no panorama histórico brasileiro. Estudos das causas e questões étnicas e culturais, bem como a tradição cultural do universo indígena. As nações indígenas do Estado do Tocantins e o papel das escolas indígenas nas comunidades.		
Objetivo Geral:		
Compreender a diversidade e formação da sociedade brasileira, a partir das discussões sobre etnia, eugenia, abrangendo o entendimento das políticas de segregação racial no Brasil e do papel do Movimento Negro, bem como as políticas de Ações Afirmativas no Brasil da atualidade e, possibilitar aos alunos o reconhecimento dos aspectos socioculturais das comunidades indígenas brasileiras, especialmente no Estado do Tocantins, enquanto um povo pertencente às comunidades minoritárias no panorama da educação brasileira.		

Bibliografia Básica:

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1987.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SCHWARCZ, Lilia. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da; Grupioni, Luís Donisete Benzi. (Orgs). A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília. MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Biologia

Das análises das disciplinas optativas acima, observa-se, no caso da disciplina de Educação Inclusiva (quadro 5), há a preocupação com alguns dos aspectos discutidos na parte teórica desta pesquisa, por exemplo, não conceber as concepções de normalidade e anormalidade como naturais. A bibliografia básica é basicamente voltada para autores que trabalham a inclusão de pessoas com deficiências.

Na disciplina Cultura Brasileira e as Questões Étnicas Raciais (quadro 6), a ementa e objetivo geral da disciplina estão voltados para questões que abordam o negro e o indígena, bem como a contextualização no estado do Tocantins. Na bibliografia básica, no entanto, há autores que tratam dos estudos culturais, bem como literatura que trata do preconceito e tolerância.

Nessa direção, concordamos com Silva (2006), que por sua vez argumenta que não podemos abordar as questões culturais e diferença em educação simplesmente com uma questão de tolerância e respeito, pois impede que as vejamos (a identidade e a diferença) como processos de produção social e que envolvem relações de poder e o resultado seria a produção de novas dicotomias “[...]como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mais benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada’ (SILVA 2006, p.98).

Na análise dos objetivos das demais disciplinas obrigatórias, não encontramos quaisquer palavras que remetessem à educação inclusiva, exceto na bibliografia básica da disciplina “Currículo, Política e Gestão Educacional”, que possui estudos referente às questões das identidades e sua relação com à teoria do currículo.

O Estágio Supervisionado é dividido em quatro etapas, totalizando um quinto da carga horária total do curso, e prevê genericamente como objetivo fazer com que o professor em formação vivencie situações enfrentadas pelo professor e aprenda as formas adequadas para solucioná-los. Palavras como “adaptação, “novo”, iniciativa”, “responsabilidade” e “integração”, são comuns nos objetivos das ementas de cada Estágio. As bibliografias são baseadas nas legislações que tratam do Estágio supervisionado, formação de professores e literatura baseada na teoria construtivista.

7.3.1.2 Licenciatura em Física

O curso de Licenciatura em Física foi criado pela Resolução Consuni nº 14, de 9 de setembro de 2007, e autorizado através da Portaria MEC nº 819, de 01 de julho de 2010, com duração mínima de 4 (quatro) anos.

O PP do curso de Licenciatura em Física foi elaborado por duas comissões, instituída por meio de Ato do Diretor do *Campus*, composta por docentes da área de ciências naturais que manifestaram interesse em migrar de seus cursos de origem para o curso de Licenciatura em Física.

A elaboração do PP foi realizada em duas partes: ciclo geral e ciclo profissional específico. Quanto à parte correspondente ao ciclo geral, o documento foi elaborado pelos mesmos docentes responsáveis pelo PP do curso de Licenciatura em Biologia, o que justifica a parte teórica do documento ser praticamente uma cópia do primeiro PP analisado.

Segundo o PP, os principais objetivos do curso de Licenciatura Plena em Física,

[...] é a formação de educadores em física oferecendo aos seus graduandos as condições necessárias para o magistério, tanto do ponto de vista dos conteúdos específicos da física enquanto ciência, como também dos conteúdos e habilidades de cunho educativo/pedagógico, tanto no âmbito teórico quanto experimental. Atuar interdisciplinarmente como professor e membro de uma Instituição Educacional, participando ativamente do Projeto Político Pedagógico da Escola onde atuará, desenvolvendo hábitos de colaboração e trabalho em equipe; Construir um sistema de avaliação discente orientador de seu trabalho educativo, que considere as diferentes correntes psicológicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas e pedagógicas que explicam o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 2009a, p. 44).

O perfil do profissional em Licenciatura em Física, segundo o PP deverá ter habilidades específicas para atuar no ensino médio, ter uma sólida formação em cultura geral e humanidades e ter responsabilidade social. Segundo o documento, o perfil esperado é inovador se comparado ao perfil do profissional da época em que o documento foi elaborado.

Nesse sentido, a formação do professor de Física para a Educação Básica deve levar em conta tanto as perspectivas tradicionais de atuação docente, como as novas demandas que vêm emergindo nas últimas décadas. Em uma sociedade em rápida transformação, como esta em que hoje vivemos surgem, continuamente, novas funções sociais e novos campos de atuação, colocando em questão os paradigmas profissionais anteriores, com perfis já conhecidos e bem estabelecidos. Propõe-se, assim, uma formação, ao mesmo tempo ampla e flexível, que desenvolva habilidades e conhecimentos necessários às expectativas atuais e capacidade de adequação a diferentes perspectivas de atuação futura (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2009a, p. 46).

No que se refere à formação docente voltado para a perspectiva da inclusão de alunos com deficiência na sala regular, o documento afirma que o licenciado em Física poderá atuar

na educação especial, entretanto, na análise do ementário, constatamos que, dentre todas as disciplinas obrigatórias e optativas, apenas uma disciplina está voltada para o ensino de pessoas com deficiência, a disciplina de Libras, obrigatória para todas as licenciaturas.

Quadro 7: Ementa da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Física.

		Universidade Federal do Tocantins Curso de Licenciatura em Física	
		Estrutura da Disciplina	
Nome da Disciplina: Libras			
Código da disciplina:		Período: Oitavo semestre	
Carga horária teórica CHT	30	Tipo de disciplina: Obrigatória	
Carga horária prática CHP	15	Pré-Requisitos:	
Carga horária total CH	45		
Ementa: Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócio antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.			
Objetivos: Propor uma atuação pedagógica voltada para um desenvolvimento cognitivo-linguístico no mesmo nível oferecido às crianças ouvintes, para a obtenção de conhecimentos culturais e sociais dentro de uma língua significativa. Propiciar possibilidades adaptativas para um melhor reconhecimento dos aspectos metodológicos e curriculares, dentro de uma perspectiva bilíngue, como uma proposta eficiente de letramento, contribuindo para a realização de um planejamento com maior funcionalidade das Línguas de Sinais e Portuguesa. Refletir a formação do professor intérprete e os desafios que são colocados nos dados da interpretação entre duas modalidades de língua diferenciadas. Identificar a importância e os desafios do papel do professor-intérprete no espaço escolar.			
Bibliografia básica:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Língua Brasileira de Sinais. Brasília: Editora SEESP/MEC, 1998. 2. BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995. 3. COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças. João Pessoa: Editora Arpoador, 2000. 			

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Física

Diferentemente da ementa da disciplina de Libras constante no PP do curso de Licenciatura em Biologia, a ementa acima inclui na introdução do curso os “aspectos clínicos” da surdez, o que evidencia que o modelo médico da deficiência está presente na formação docente do curso de Licenciatura em Física.

Segundo Skliar (1999), a medicalização tem sido orientada, na educação especial, para o corpo do deficiente, voltada para a medicalização da sua vida, sexualidade, sua escolarização. Nesse sentido, para o autor a medicalização pode ser interpretada como ideologia dominante na educação especial, visto que tem sido orientada para a correção (pedagogia corretiva) e para a busca pela solução das deficiências, como por exemplo os aparelhos auditivos para as pessoas surdas (SKLIAR, 1999).

Quanto aos objetivos da disciplina, percebe-se o mesmo discurso dos documentos oficiais quanto ao reconhecimento da Libras como língua e cultura surda. Ao estabelecer que a atuação pedagógica será desenvolvida do mesmo nível que é oferecido às crianças ouvintes, depreende-se a perpetuação do binômio ouvinte/surdo, sem reconhecer portanto, que tal qual as crianças ouvintes, as crianças surdas também são heterogêneas. Conforme Skliar (2003), considerar as pessoas surdas como um grupo homogêneo, dividindo-os apenas em relação ao grau de sua deficiência auditiva, leve ou profunda, é interpretar as diferenças como um desvio, uma patologia, sem levar os estudos numa perspectiva antropológicas, sociológica ou sociolinguística.

No que concerne à educação inclusiva em geral, não consta claramente nas ementas ou nos objetivos das demais disciplinas obrigatórias, pedagógicas e/ou específicas. No entanto as mesmas disciplinas constantes do PP do curso de Licenciatura em Biologia, que se repetem no curso de Física, trazem bibliografias básicas e complementares que podem conter, mais especificamente, questões sobre a cultura, identidade e diferença, e que possam levar para o desenvolvimento de ações inclusivas.

7.3.1.3 Geografia.

O curso de Licenciatura em Geografia foi criado e autorizado por meio do Decreto Federal nº 91.507, de 05 de agosto de 1985, com duração mínima de 4 (quatro) anos.

O PP foi elaborado com a participação do corpo docente, discente e técnico-administrativo. A construção do atual projeto do curso durou cinco anos, iniciando os trabalhos no ano de 2004 e finalizando em 2009, e apresenta uma estrutura curricular em consonância com as propostas das DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica.

Conforme o documento analisado, os objetivos do curso são:

Formar professores(as) e/ou educadores de Geografia, isto é, profissionais do Magistério, que atuem na Educação Básica, seja nos sistemas privado ou público regular de ensino; Entender a graduação enquanto um processo inicial de formação, mas não o seu fim; Garantir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, percebendo o ensino enquanto docência, a pesquisa voltada para o ensino de Geografia e sua prática pedagógica, e a extensão como ação e intervenção na realidade; Definir e articular as concepções geográficas e pedagógicas numa perspectiva social, ou seja, que a prática pedagógica considere, cada vez mais, o meio em que se insere; Propiciar o desenvolvimento de competências, dos pontos de vista teórico, prático e político; Propiciar um processo de interação das diferentes disciplinas entre si, tanto entre as específicas da Geografia quanto entre as pedagógicas, em busca de perspectivas mais totalizantes e cooperativas; Possibilitar ao(à) acadêmico(a) o domínio das categorias de análise da Geografia. Titular e

capacitar o(a) discente, possibilitando-lhe o acesso ao prosseguimento de seus estudos em nível de pós-graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 2009b, p.28-29).

Quanto ao perfil profissional e as competências e habilidades que o licenciado em Geografia deve possuir, identificamos expressa apenas uma das competências necessárias para o professor atuar em uma sala inclusiva, conforme artigo 18, parágrafo 1º da Resolução nº01/2001 do CNE, que é “trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 2009c, p.30).

No que se refere à formação de professores para o ensino do aluno com deficiência na sala regular de ensino, o PP do curso de Licenciatura em Geografia possui em sua organização curricular a disciplina de Libras, conforme prevê o Decreto nº 5.626/2005, a ser ofertada no terceiro semestre do curso, com carga horária de 90h, das quais 60 horas são teóricas e 30 horas são práticas.

Quadro 8: Ementa da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Geografia.

CURSO: GEOGRAFIA – LICENCIATURA			
DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS			
PRÉ-REQUISITO: Não há			
CH Total: 90 horas	CH Teórica: 60 horas	CH Prática: 30 horas	Créditos: 06
EMENTA: A mímica como recurso gestual/visual na comunicação. Alfabeto manual. Gramática de libras. Conteúdos básicos de libras: Expressão corporal e facial. Pesquisa de campo e apresentação de resultados em painéis.			
OBJETIVO GERAL: Reconhecer os aspectos teóricos e metodológicos da linguagem de sinais.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS: BRITO, L. F. Por uma Gramática de Línguas de Sinais. Tempo Brasileiro, 1995 CAPOVILLA, F. C. ; RAPHAEL, W. D. (Orgs.) Dicionário Enciclopédico Ilustrado LIBRAS. São Paulo: EDUSP,2002. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira – estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.			

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Geografia. Resolução Consepe nº 46 de 11 de dezembro de 2009.

Na análise da ementa da disciplina de Libras (quadro 8), nota-se que a Língua da comunidade surda no Brasil é tratada como uma mímica para a comunicação, e o curso enfatiza seu ensino técnico. A bibliografia básica é pequena e se resume as questões próprias da estrutura linguística, não incluindo os aspectos históricos e culturais da identidade surda.

Tem-se ainda a oferta das disciplinas “Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva” e “Geografia Cultural”, ambas com carga horária de 60h. No entanto, as disciplinas estão em um grupo de onze optativas, em que o aluno deverá fazer apenas 3, obrigatoriamente.

Quadro 9: Ementa da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Geografia.

CURSO: GEOGRAFIA – LICENCIATURA			
DISCIPLINA: Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva			
PRÉ-REQUISITO: Não há			
CH Total: 60 horas	CH Teórica: 60 horas	CH Prática: 00 horas	Créditos: 04
EMENTA: História da educação especial. Ações afirmativas de inclusão nos níveis federal, estadual e municipal. Políticas Sociais em educação especial. Principais grupos e características definidoras das necessidades educativas. O educando(a) da educação especial. Estudos culturais e sua influência na educação especial.			
OBJETIVO GERAL: Conhecer o conceito de educação inclusiva, analisando principais grupos e características definidoras das necessidades educativas.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS: MAZZOTTA, M. Educação Especial no Brasil . São Paulo: Cortez, 2005. REILY, L. Escola Inclusiva: Linguagem e mediação . Campinas: Papirus, 2005 BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs). Um olhar sobre a diferença . Campinas: Papirus, 2005			

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Geografia.

Nota-se um forte direcionamento da educação inclusiva para a educação de alunos com necessidade educacionais especiais, dando-se ênfase aos estudos da Educação Especial e ignorando os estudos históricos da exclusão de outras minorias como os indígenas, os negros, as mulheres e a diversidade de gênero. A ementa da disciplina de Geografia Cultural, por sua vez, menciona estudos de aspectos da identidade e sua relação com as culturas.

Vale ressaltar que as demais disciplinas, principalmente as pedagógicas, não mencionam nas respectivas ementas estudos ou objetivos voltados para o ensino inclusivo de pessoas com deficiências, no entanto, discussões e práticas inclusivas podem ser desenvolvidas, pela análise das bibliografias básicas e complementares, em disciplinas como História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação I e II, Didática, Política, Legislação e Organização da Educação Básica, e Estudo analítico das políticas públicas educacionais no Brasil.

7.3.1.4 História

O curso de Licenciatura em História foi criado por meio do Decreto Federal nº 91.507, de 05 de agosto de 1985, e obteve o seu primeiro reconhecimento em 13 de outubro de 1992, por meio da Portaria MEC nº 1.472, com duração mínima de 4 anos.

Segundo o documento, o PP do curso é fruto de debates e discussões entre docentes e discentes, no período de 2005 a 2008, e elaborado por uma comissão designada pelo próprio colegiado e nomeada pelo Diretor do *Campus*. O documento busca adequar o curso às exigências dos dispositivos legais que tratam do ensino, sobretudo da LDB, DCN's e do Parecer CNE/CES 492/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História.

O objetivo principal do curso é a formação de profissionais capazes de fazer uma leitura crítica da realidade social, econômica, política cultural local e global, bem como interferir nessa realidade a fim de transformá-la. Apresenta ainda os seguintes objetivos:

Formar docentes preocupados com as questões sociais, políticas e culturais que interferem na realidade social; Propiciar debates sobre a realidade sócio-econômica-cultural da região para os profissionais que atuam em diversas áreas, inclusive no planejamento de Políticas Públicas; Consolidar o curso para possibilitar a implantação de cursos de Pós-Graduação, *stricto sensu*, em História; Propiciar o diálogo com os demais cursos da UFT, principalmente àqueles da área de Ciências Humanas e Sociais, e estabelecer contatos efetivos com os demais cursos das regiões Norte e Nordeste do país, objetivando a elevação do debate acadêmico sobre os temas relacionados a essas regiões (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2009c, p.14).

No que se refere ao perfil do profissional licenciado em História, o documento utiliza a mesma definição dada pelo Parecer CNE/CES 492/2001, isto é, deverá estar capacitado para o trabalho da docência em História, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.

No que se refere ao perfil profissional e as competências e habilidades que o licenciado em História deve possuir, identificamos expressa duas das competências necessárias para o professor atuar em uma sala inclusiva, conforme artigo 18, parágrafo 1º da Resolução nº01/2001 do CNE, que é “pautar-se por princípios e valores da ética democrática e profissional, reconhecendo e respeitando a diversidade dos sujeitos sociais” e “utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos estudantes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2009c, p.16).

Essas competências estão em consonância com o artigo 18, da resolução supracitada, visto que há a intenção de se avaliar a aprendizagem e conseqüentemente avaliar os métodos de ensino, em que as propostas de intervenção possam ser, dependendo dos resultados, flexíveis às diferentes capacidades dos alunos.

Em relação à formação docente para a inclusão de alunos com deficiências, o PP do curso oferta a disciplina de Libras no 7º período, com carga horária de 60h, das quais 15h são teóricas e 45 horas são destinadas à prática da língua.

Quadro 10: Ementa da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em História.

CURSO: HISTÓRIA – LICENCIATURA			
DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).			
PRÉ-REQUISITO: Não há			
CH Total: 60 horas	CH Teórica: 15 horas	CH Prática: 45 horas	Créditos: 04
EMENTA: A linguagem e a surdez. A Surdez. A criança com surdez. Educação Bilíngue e sua operacionalização. A língua brasileira de sinais. LIBRAS. A língua portuguesa oral e escrita. Importância do atendimento da pessoa com surdez. Capacitação e qualificação de professores. Desenvolvimento da linguagem interior na etapa pré linguística. Desenvolvimento da linguagem receptiva na fase pré-lingüística. Desenvolvimento da linguagem expressiva na fase linguística.			
OBJETIVO GERAL: Aprender libras como instrumento necessário para atuar no ensino de pessoas com deficiência auditiva.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS: FARIA, S. P., VASCONCELOS, S.P., VASCONCELOS, R. G. A.. A visão do silêncio: a linguagem na perspectiva do surdo. Brasília, apostila, 1998. FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo. Espaço. Rio de Janeiro: INES, 1998. GOTTI, M. O. Português para deficientes auditivos. Brasília: EdUnb, 1992.			

Fonte: PP do curso de História.

Na análise do quadro 10, depreende-se que a concepção adotada aqui da pessoa surda, é a concepção médica, visto que o tópico “a criança com surdez” nos remete a uma criança que possui uma doença e que precisa ser normalizada, curada. Ademais, a ementa apresenta uma preocupação com o ensino das pessoas surdas.

Até o momento, todos os PP’s analisados reproduzem os discursos oficiais quando se tratam do ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Veiga-Neto (2006) afirma,

Na contramão do entendimento das filosofias da diferença, os discursos oficiais em sua expressiva maioria, ao mesmo tempo em que usam a palavra diversidade para designar algo desejável, confundem diferença com desigualdade. Claro que essa não é uma simples questão de nomenclatura; por detrás dessas palavras, nesses discursos oficiais está o entendimento de que, a rigor, o diferente deve ser equalizado com os demais. Em termos práticos isso significa que os surdos, por exemplo, devem ser trazidos para o mundo dos ouvintes, devem adquirir a mesma habilidade que têm os ouvintes (VEIGA-NETO, 2006, p. 58).

Ao prosseguirmos com as análises do ementário do curso de História, constatamos que não estão expressas, nas discriminações das ementas das disciplinas obrigatórias e optativas,

as questões referente à formação do professor voltada para a inclusão do aluno com deficiência. De maneira geral, acredita-se, pela análise das bibliografias e objetivos, que as disciplinas que abrangem formação geral²⁸, as didáticas/pedagógicas²⁹ e os estágios supervisionados, podem possibilitar discussões para uma prática inclusiva.

7.3.1.5 Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e respectivas literaturas ou Língua Inglesa e respectivas Literaturas.

O curso de Letras englobava duas habilitações obrigatórias, em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, com a modificação passou a ser organizado em duas habilitações diferentes: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e Língua Inglesa e respectivas Literaturas. O Curso de Licenciatura em Letras nessa configuração foi autorizado por meio do Decreto 5.773/2006, Art. 28.

Segundo informações contidas no PP, o tempo mínimo para integralização em uma das habilitações é de no mínimo 4 anos. O curso prevê três núcleos: núcleo comum, até o 4º período, núcleo obrigatório específico, corresponde às disciplinas obrigatórias, mas que atendem às especificidades da área de formação na habilitação pretendida, e núcleo das optativas, em que o aluno deve cumprir uma carga horária de 90 horas.

O PP do curso de licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e de Língua Inglesa e respectivas Literaturas, considera, no tópico “Concepção do curso”, que a Universidade deve superar o modelo de educação excludente, buscando atender às problemáticas das minorias. Tendo a linguagem como principal objeto de estudo, o curso pretende abordar os grupos minoritários, as principais vítimas dos inúmeros preconceitos linguísticos, por não dominarem a língua padrão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2009d).

Nesse sentido, o curso aqui focalizado tem o compromisso político de corroborar com a visibilização de grupos que, ao longo da história, foram marcados pela exclusão social, tais como índios, negros, mulheres e alunos egressos da rede pública de ensino. Neste curso, enfatizamos questões de ordem social, política e econômica que perpassam as manifestações da linguagem, uma vez que essa última é o nosso principal objeto de estudo. [...] Além disso, também se contempla o apoio à diversidade étnico-racial, através da participação nas políticas de igualdade racial da Instituição, como a promoção de discussões de temas relacionados à igualdade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 2009d, p.19)

²⁸São elas: Antropologia, Metodologia do Trabalho Científico e Libras.

²⁹Segundo o PP do curso de História, são disciplinas que possibilitam a instrumentação mínima para a docência em História, e são elas: Didática, Psicologia da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação I, História da Educação II, Tecnologia e Informação em Ensino de História, Metodologia do Ensino de História, Currículo, Política e Gestão Educacional.

Diante disso, o PP descreve o objetivo do curso de Letras:

[...] formar profissionais críticos para o magistério, os quais saibam avaliar as estratégias didáticas mais adequadas que, ao permitir ou facilitar o acesso aos capitais de prestígio, **não eliminem as particularidades dos indivíduos**. Destacamos, portanto, o nosso compromisso com o fortalecimento das minorias, contribuindo com o deslocamento dessas pessoas das margens para o centro das questões de interesse, principalmente local ou regional. que possuam consciência das variedades linguísticas e culturais, respeitando-as e valorizando-as; capazes de refletir teoricamente sobre a linguagem, utilizando para isso de subsídios de diferentes teorias e abordagens; capazes de fazer uso de novas tecnologias; que compreendam sua formação profissional como processo contínuo, autônomo, dialético e permanente; competentes para a reflexão crítica em torno de temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários; que atuem no Ensino Fundamental e Médio, comprometidos com a qualidade do ensino e a formação de cidadãos críticos e participativos, tendo em vista as transformações sociais para uma sociedade mais justa e democrática; que articulem o conhecimento teórico a reflexões em torno da prática pedagógica, atendendo às especificidades de sua área de atuação; que sejam capazes de refletir criticamente sobre as dinâmicas que envolvem o espaço escolar, compreendendo-o sob aspectos sociais, econômicos, históricos e políticos; interculturalmente competentes, capazes de utilizar com criticidade as diferentes linguagens, especialmente a verbal, nas mais diversas situações de interlocução, variando os registros, as modalidades e os gêneros, de acordo com as intenções comunicativas; éticos e conscientes de sua inserção na sociedade, principalmente no que corresponde a sua área de atuação profissional; que dominem o uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais; competentes para trabalhar interdisciplinarmente e em equipe (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 2009d, p. 22, grifos nossos).

Tendo como base os objetivos descritos, e segundo informações contidas no PP do curso de licenciatura em Letras, Português ou Inglês e respectivas literaturas, o qual garante embasar sua proposta curricular nos princípios fundamentais da interdisciplinaridade, respeito à diferença e do atendimento às minorias, passaremos para análise das ementas. Para tanto, levaremos em consideração todas as disciplinas ofertadas no PP do curso de Letras, para as duas habilitações.

Em primeiro lugar faremos análise das disciplinas obrigatórias para os alunos do núcleo comum que tem expressos nas ementas os objetivos voltados para a formação do professor na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. A primeira disciplina a ter sua ementa aqui analisada é a disciplina obrigatória de Libras, ofertada no quarto semestre e possui carga horária de 60 horas, das quais 15 horas são teóricas e 45 horas práticas.

Quadro 11: Ementa da Disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e respectivas literaturas ou Língua Inglesa e respectivas literaturas.

CURSO: Letras – Núcleo Comum.			
DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais.			
CH Total: 60 horas	CH Teórica: 15 horas	CH Prática: 45 horas	Créditos: 04

EMENTA: Libras. A linguagem e a surdez. A Surdez. Identificação da criança com surdez. Educação Bilíngue e sua operacionalização. Considerações sobre a língua brasileira de sinais. LIBRAS. Considerações sobre a língua portuguesa oral e escrita. Importância do atendimento da pessoa com surdez. Capacitação e qualificação de professores. Desenvolvimento da linguagem interior na etapa pré linguística. Desenvolvimento da linguagem receptiva na fase pré-linguística. Desenvolvimento da linguagem expressiva na fase linguística.
OBJETIVO GERAL: Aprender libras como instrumento necessário para atuar no ensino de pessoas com deficiência auditiva.
REFERÊNCIAS BÁSICAS: FARIA, S. P., VASCONCELOS, S.P., VASCONCELOS, R. G. A.. A visão do silêncio: a linguagem na perspectiva do surdo. Brasília, apostila, 1998. FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo. Espaço. Rio de Janeiro: INES, 1998. GOTTI, M. O. Português para deficientes auditivos. Brasília: EdUnb, 1992.

Fonte: PP do curso de Letras.

Observou-se que, embora o PP tenha sido introduzido com os discursos favoráveis em relação à filosofia da inclusão no âmbito educacional, os objetivos, a ementa e as referências bibliográficas, básica e complementar, são idênticos à ementa da mesma disciplina no curso de Licenciatura em História. Ou seja, tem-se a concepção médica da deficiência, da criança com surdez que deve ser trazida para o mundo dos ouvintes, e, portanto, ser normalizada.

A disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, por sua vez, também possui 60 horas, sendo ofertada no segundo semestre.

Quadro 12: Ementa da disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Letras– Habilitação em Português e respectivas literaturas ou Habilitação em Inglês e respectivas literaturas.

CURSO: LETRAS			
DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Inclusiva			
PRÉ-REQUISITO: Não há			
CH Total:	CH Teórica:	CH Prática:	Créditos:
60 horas	45 horas	15 horas	04
EMENTA: A evolução histórica da Educação Especial no Brasil e no mundo. Principais políticas públicas voltadas para a inclusão. Princípios e paradigmas da inclusão para a construção de uma escola inclusiva. Estrutura dos serviços de atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais.			
OBJETIVO GERAL: Refletir sobre a realidade brasileira, no que diz respeito à educação especial e inclusiva, além de familiarizar-se com a organização e os recursos humanos nela envolvidos, desenvolvendo conhecimento sobre os princípios fundamentais e sua influência para os paradigmas que norteiam a inclusão.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS: BRASIL. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf >. Acesso em: 15 mai. 2007. _____, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: PILETI, N. Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002. GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Trabalho originalmente publicado em 1963). MAZZOTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.			

Fonte: PP do curso de Letras.

Das análises realizadas até aqui, a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva (quadro 12), é a primeira disciplina voltada também para o ensino de pessoas com deficiência que é obrigatória, além da Libras. No que se refere à formação docente para inclusão de alunos com deficiência, essa disciplina, pode fornecer um suporte considerável para o professor em formação, mesmo contendo apenas 15 horas de prática.

Nota-se que a inclusão no âmbito escolar é concebida quase que exclusivamente como a inclusão de pessoas com deficiência, visto que na bibliografia básica e complementar, a grande maioria dos textos, que direcionarão os estudos, são de autores e revistas que tratam da Educação Especial.

A terceira e última disciplina obrigatória que objetiva preparar o professor em formação para o ensino do aluno com deficiência é o Estágio Supervisionado: Língua e Portuguesa e Literaturas II (Quadro 13), disciplina obrigatória e específica para os alunos da Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas. Possui carga horária total de 105 horas, das quais 30 horas são de teorias e 75 horas de prática. Vale ressaltar que o Estágio é dividido em quatro etapas, todas com pré-requisito, e somente na segunda fase tem-se expresso na ementa e no objetivo geral ensino voltado para a educação de pessoas com deficiência.

Quadro 13: Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literatura II, do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português e respectivas literaturas.

CURSO: Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas			
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II			
PRÉ-REQUISITO: Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I			
CH Total:	CH Teórica:	CH Prática:	Créditos:
105h	30 horas	75 horas	07
EMENTA: Planejamento de projetos e de aulas. Interdisciplinaridade e ensino de língua materna. Concepções de avaliação: classificatória, mediadora, diagnóstica. Ensino e aprendizagem de língua materna e literatura em turmas diferenciadas: educação de jovens e adultos; educação indígena; educação especial.			
OBJETIVO GERAL:			
Focalizar a prática pedagógica de planejamento de projetos e de aulas, considerando suas implicações para a avaliação do ensino e da aprendizagem em aulas de língua materna e de literatura. Observar e investigar espaços de ensino e de aprendizagem de turmas diferenciadas (educação de jovens e adultos, educação indígena, educação especial), bem como de classes regulares dos Ensinos Fundamental II e Médio, também realizando possíveis intervenções por meio da regência de aulas.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS:			
CAGLIARI, Luiz Carlos. Avaliação, promoção, planejamento. In: Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998. p. 61-78.			
HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 21ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.			
NOGUEIRA, Nilbo. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento. In: PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.			

Fonte: PP do curso de Letras.

A educação de pessoas com deficiência, na disciplina que irá colocar supostamente em prática os saberes que estão sendo aprendidos, não é concebida como a que deve ser feita em uma sala regular de ensino, visto que objetiva-se, tanto na ementa quanto no objetivo geral, o ensino e aprendizagem de língua materna e literatura em “turmas diferenciadas”, dentre elas, a educação especial, perpetuando a concepção da separação especial-regular, incluído/excluído.

Skliar (2006), define esse processo de diferencialismo como o ato de separar o diferente a partir de determinadas marcas e assim fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa. Segundo o autor, o processo de diferencialismo não acontece somente nas diferenças de corpo, de aprendizagem, de língua, mas também nas raciais, gênero, geração, classe social e etc.

[...] esse diferencialismo que faz, por exemplo, que mulher seja considerada o problema na diferença de gênero, que o negro seja considerado o problema na diferença racial, que a criança ou velho sejam considerados o problema da diferença etária, que o jovem seja o problema na diferença de geração, que os surdos sejam o problema na diferença de língua (SKLIAR, 2006 p.23-24)

A última disciplina a ser analisada do curso de Letras é a disciplina optativa “Educação Inclusiva, adaptações curriculares, recursos e deficiências” (quadro 14). Com carga horária de 30h, das quais 15 horas são teóricas e as outras 15 horas são práticas, é optativa e pode ser cursada pelos alunos das duas habilitações.

Quadro 14: Ementa da disciplina optativa “Educação Inclusiva, adaptações curriculares, recursos e deficiências”, do curso de Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas ou Língua Inglesa e respectivas literaturas.

CURSO: Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas ou Língua Inglesa e respectivas literaturas.			
DISCIPLINA: Educação Inclusiva, adaptações curriculares, recursos e deficiências			
PRÉ-REQUISITO:			
CH Total:	CH Teórica:	CH Prática:	Créditos:
30h	15 horas	15 horas	02
EMENTA:			
O conhecimento de adaptações curriculares existentes para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Características e implicações que as deficiências visuais, físicas, mentais e auditivas têm para o desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Sistemas educacionais inclusivos em escolas de ensino regular. Aspectos psicossociais da deficiência. Tecnologias Assistivas.			
OBJETIVO GERAL:			
Refletir sobre a necessidade de adaptações curriculares complementares ou suplementares para atendimento especializado, desenvolvendo competências para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas de deficiência visual, física, auditiva e mental e evidenciando a importância da tecnologia como recurso motivacional, moderno e atual para trabalhar com alunos, deficientes ou não, no ensino regular.			
REFERÊNCIAS BÁSICAS:			
BRASIL. Projeto de Informática na Educação Especial – PROINESP. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=203 >. Acesso em: 25 ago. 2007.			
COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.			

GLAT, R.; OLIVEIRA, E.S.G. Adaptação Curricular. Disponível em: < http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf >. Acesso em: 01 dez 2007.
GOFFMAN, E. Estigma : notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Trabalho originalmente publicado em 1963).
RIBAS, J.B.C. O que são pessoas deficientes. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 89)
WILSON, M. Crianças com Deficiências Físicas e Neurológicas , in: Dunn, L.M. Crianças Excepcionais - Seus Problemas, Sua Educação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., p. 346-361, 1971.

Fonte: PP do curso de Letras.

Trata-se, a nosso ver, de uma disciplina importante para o desenvolvimento teórico e prático na formação de um professor para o ensino de pessoas com deficiência, no entanto, é uma disciplina eletiva, que compõem um rol de 32 (trinta duas) disciplinas optativas, para a habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas, e 25 (vinte e cinco) para os alunos da habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas.

Vale ressaltar que adaptação curricular, além de ser importante para a prática docente em uma sala inclusiva, é fator determinante para que o professor possa dar aulas em uma sala com alunos com necessidade educacionais especiais, conforme artigo 18º da Resolução CNE nº01/2001.

No que se refere aos aspectos voltados para a inclusão geral, outras disciplinas ofertadas no PP do curso de Licenciatura em Letras podem conter estudos e o ensino de práticas inclusivas, como por exemplo as disciplinas pedagógicas do núcleo comum que contabilizam 570 horas (38 créditos), ou seja, corresponde a 1/5 da carga horária do curso e são elas: Currículo, política e gestão educacional, Didática, Políticas Públicas em Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, e Sociologia da Educação.

O PP oferta ainda disciplinas eletivas que tratam especificamente dos estudos que compreendem as minorias, como por exemplo: Educação indígena, Educação no Campo, Literatura e Homoerotismo, cujo objetivo é refletir sobre a literatura das minorias com ênfase na produção homoafetiva, bem como disciplinas que tratam da construção da identidade cultural: Antropologia Cultural, Sociedade, cultura e história da educação, e cultura brasileira, que por sua vez objetiva “propiciar ao aluno subsídios para compreender a formação cultural do Brasil, assim como também os impactos da globalização na concepção identitária brasileira e suas manifestações culturais locais, regionais e nacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 2009d, p.134).

7.3.1.6 Licenciatura em Matemática

O Curso de Licenciatura em Matemática foi criado e autorizado por meio do Decreto Federal nº91.507 de 06 de agosto de 1985. Com duração mínima de 8 semestres. O PP do curso foi reelaborado e aprovado em 2012, e teve, segundo o documento, a participação de todo o colegiado.

De acordo com o PP do curso de Licenciatura em Matemática, os objetivos do curso são,

Proporcionar uma formação profissional atuante na área de Matemática, na Educação Básica, tendo em vista o desenvolvimento de competências/habilidades necessárias aos egressos do curso, para que possam expressar, no exercício profissional docente, uma visão social de seu papel como educador e orientador de indivíduos, quando do exercício de sua cidadania (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2012, p.30).

Em relação ao perfil profissional, o PP do curso prevê que os egressos devem apresentar domínio de conhecimentos matemáticos, bem como apresentar estes conhecimento de diferentes maneiras para os alunos da educação básica. Entre as competências e habilidades previstas, destacamos:

[...] ter competência para associar o ensino à pesquisa e à extensão, além da divulgação do conhecimento, bem como para **construir equipamentos didáticos alternativos**, numa perspectiva inovadora, e propostas avaliativas que propiciem crescimento intelectual de seus alunos; **dialogar com sujeitos envolvidos no processo educacional**, a partir das relações existentes entre professor, aluno e demais componentes do ambiente escolar; ter **capacidade de utilização de diferentes metodologias e materiais didáticos para o ensino e a explicação dos conteúdos**; analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a Educação Básica UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 2012, p. 31, grifos nossos).

Considerando a importância das competências destacadas acima para a educação das pessoas com deficiência em sala de aula regular, passaremos para análise das ementas do curso.

Ao analisar o documento, observou-se, no que se refere especificamente às disciplinas que visam o ensino de alunos com deficiência, que apenas a disciplina de Libras compõe a estrutura curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Matemática, com carga horária total de 60h, das quais 30 horas são reservadas à aplicação da teoria, e 30 horas para prática (Quadro 15).

Quadro 15: Ementa do curso de Libras no curso de Licenciatura em Matemática.

Disciplina: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS			
Pré-requisitos: nenhum			
CH-T: 60	CH teórica: 30	CH prática: 30	Créditos: 04

Objetivo: Reconhecer os aspectos teóricos e metodológicos da linguagem de sinais.
Ementa: A mímica como recurso gestual/visual na comunicação. Alfabeto manual. Gramática de libras. Conteúdos básicos de libras; expressão corporal e facial. Pesquisa de campo e apresentação de resultados em painéis.
Bibliografia básica: CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, WalkíriaD. (orgs.) Dicionário Enciclopédico Ilustrado LIBRAS . São Paulo: EDUSP.2002 FERREIRA BRITO, Lucinda. Por uma gramática de Línguas de Sinais . Tempo Brasileiro. 1995 QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira – estudos linguísticos . Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Matemática.

Notou-se que a ementa e os objetivos da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Matemática são os mesmos constantes na ementa da mesma disciplina no curso de Licenciatura em Geografia (quadro 8), com a diferença da bibliografia básica e complementar, reduzida na ementa acima (quadro 15). Diante disso, nos deparamos com os mesmos aspectos anteriores, isto é, o reducionismo da linguagem específica da comunidade surda no Brasil à “mímica”.

Constam ainda outras duas disciplinas, optativas, voltadas para o ensino do professor em formação na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência: “Fundamentos da Educação Inclusiva: Deficiência Auditiva e Visual” e “Fundamentos da Educação Especial”.

Quadro 16: Ementa da disciplina optativa Fundamentos da Educação Inclusiva: Deficiência Auditiva e Visual do curso de Licenciatura em Matemática

Disciplina: Fundamentos da Educação Inclusiva: Deficiência Auditiva e Visual			
Pré-requisito: nenhum			
CH Total: 60	CH Teórica: 60	CH Prática: 00	Créditos: 04
Objetivo: Conhecer o conceito de Educação Inclusiva, analisando principais grupos e características definidoras das necessidades educativas. Conhecer o universo linguístico da comunidade não-ouvinte.			
Ementa: Reflexões sobre as ações afirmativas de inclusão nos níveis federal, estadual e municipal. Análise das Políticas Sociais em Educação Especial. Principais grupos e características definidoras das necessidades educativas. O educando da Educação Especial. Estudos Culturais e sua influência na Educação Especial. Educação de deficientes visuais.			
Bibliografia Básica: BIANCHETTI, L. FREIRE, I. M. (orgs). Um olhar sobre a diferença . Campinas- SP: Papyrus, 2005. MAZZOTTA, M. Educação Especial no Brasil . São Paulo: Cortez, 2005. REILY, L. Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação . Campinas-SP: Papyrus, 2005.			

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Matemática

Na análise da ementa (Quadro 16), embora ao caracterizar a comunidade surda há uma preferência pela caracterização da diferença “o não-ouvinte”, percebe-se uma aproximação com as discussões que buscamos realizar nesse trabalho, inclusive nas referências

bibliográficas. A disciplina propõe reflexão teórica quanto às questões políticas, culturais das pessoas com deficiências, com ênfase nas pessoas com deficiência visual e pessoas surdas.

A segunda disciplina optativa, Fundamentos da Educação Especial, possui carga horária total e teórica de 60 horas (Quadro 17).

Quadro 17: Ementa da disciplina optativa “Fundamentos da Educação Especial” no curso de Licenciatura em Matemática

Disciplina: Fundamentos da Educação Especial			
Pré-requisitos: Nenhum			
CH Total: 60	CH Teórica: 60	CH Prática: 00	Créditos: 04
Objetivos: Dimensionar conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos da evolução histórica da Educação Geral e Especial.			
Ementa: Conceito de educação especial e correlatos. Clientela da educação especial; principais grupos e características definidoras das necessidades educativas.			
Bibliografia Básica: ABRAMIVICH, Fanny. Quem Educa Quem? São Paulo: Summus, 1985. BLOCH, P. Sua Voz e Sua Fala. Rio de Janeiro: Bloch, 1979. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual/ Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.			

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Matemática.

A disciplina acima, trata exclusivamente da Educação Especial, diferentemente da disciplina anterior, e também se aproxima das discussões levantadas nessa pesquisa, podendo contribuir para o ensino de pessoas com deficiência e práticas inclusivas dos professores em formação.

O PP oferta ainda disciplinas obrigatórias que podem trazer discussões sobre a produção das identidade e sua relação com a diferença, cultura e políticas de educação que podem ser trabalhadas práticas inclusivas como, por exemplo: História da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Didática da Matemática, Política e Legislação da Educação Básica, Sociologia da Educação. E as disciplinas optativas: Educação indígena e Cultura Brasileira e as Questões Étnicas Raciais.

7.3.1.7 Licenciatura em Química

O curso de Licenciatura em Química foi criado por meio da Resolução Consuni nº 14, de 9 de setembro de 2007 e reconhecido por meio da Portaria MEC nº 216 de 31 de outubro de 2012. Com duração mínima de 8 semestres. O PP do curso, assim como os PP's dos cursos

de Licenciatura em Biologia e em Física, foram elaborados por comissão instituída pelo Diretor do *Campus*.

A construção do PP do curso de Licenciatura em Química também foi dividida em duas partes, ciclo geral e ciclo profissional específico, sendo que a parte correspondente ao ciclo geral foi elaborada pelos mesmos docentes que elaboraram os PP's dos cursos de Licenciatura em Biologia e em Física. O que justifica novamente a parte teórica do documento ser praticamente uma cópia dos dois PP's analisados.

Segundo o documento, o objetivo principal do curso é formar professores para educação básica. Destacamos a seguir as principais características do profissional em Licenciatura em Química, prevista no PP:

formação generalista e interdisciplinar, fundamentada em sólidos conhecimentos de Química, capaz de atuar em equipe, de forma crítica e criativa, na solução de problemas, na inovação no trabalho de Ensino de Química; formação humanística que manifeste, na sua prática como profissional e cidadão, flexibilidade intelectual, norteado pela ética em sua relação com o contexto cultural, socioeconômico e político, inserindo-se na vida da comunidade a que pertence; visão abrangente do papel do educador no desenvolvimento de uma consciência cidadã como condição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática; (UNIVERSIDADE FEDERAL TOCANTINS, 2009e, p.39).

No que concerne à formação do professor na perspectiva inclusiva, especialmente no ensino de alunos com deficiências, o curso de Licenciatura em Química prevê somente a disciplina de Libras. No presente PP, a disciplina de Libras possui carga horária total de 45 horas (Quadro 18).

Quadro 18: Ementa da disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Química

Disciplina: Libras			
Créditos: 3	CH: 45	CH Teórica: 45	CH Prática: 00
Ementa: Introdução aos aspectos históricos e conceituais da cultura surda e filosofia do bilinguismo. Apresentar o ouvinte à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a modalidade diferenciada para a comunicação (gestual-visual). Ampliação de habilidades expressivas e receptivas em LIBRAS. Conhecimento da vivência comunicativa e aspectos sócio educacionais do indivíduo surdo.			
Bibliografia Básica: ANDRADE, Lourdes. Língua de Sinais e Aquisição da Linguagem . In: Fonoaudiologia: no sentido da linguagem. São Paulo: Cortez, 1994. APOVILLA, F.C., RAPHAEL, W. D. (no prelo h). Sinais da LIBRAS e o universo da Educação . In: F. C. Capovilla (Org.). Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O Mundo do Surdo em LIBRAS. (Vol. 1, de 19 volumes, 340 pp.). São Paulo, SP: Edusp, Vitae, Brasil Telecom, Feneis. PERLIN, G. Identidades Surdas . In: SKLIAR, C. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.			
Bibliografia Complementar: QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua Brasileira de Sinais: Estudos Lingüísticos . Porto Alegre: Artmed, 2004. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. GÓES, Maria Cecília Rafael de. Linguagem, surdez e educação . 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.			

Fonte: PP do curso de Licenciatura em Química.

Nota-se um aprofundamento quanto aos aspectos históricos e conceituais da cultura surda e filosofia do bilinguismo. No entanto, considera a Língua Brasileira de Sinais como uma “modalidade” diferente para a comunicação, não concebe-a como uma língua própria de uma comunidade. Não consta o objetivo geral da disciplina.

Depreende-se, conforme análise das bibliografias, que disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Estágio Supervisionado, Currículo, Política e Gestão Educacional, Didática e Formação de Professores, e as disciplinas optativas, Políticas Educacionais e Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, podem levar o futuro professor a refletir sobre sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os alunos, “[...] colaborando assim para prepara-los para ensinar àqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão” (MARTINS, 2006).

7.3.2 Análise dos PP’s dos cursos de Licenciaturas: Parfor

“Utilizamos o mesmo Projeto Pedagógico do curso de graduação regular”

Iniciamos esse tópico com a resposta³⁰ que ouvimos de todos os coordenadores dos cursos do Parfor, *Campus* Araguaína, ou seja, todos os cursos utilizam os PP’s já analisados no tópico anterior, exceto o curso de Pedagogia, que por sua vez, utiliza o PP do curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema/UFT.

Diante dessa constatação, faz-se necessário tecermos algumas considerações sobre os conceitos do termo “formação”, em que tomaremos por base os estudos de Veiga e Araújo (2007) e Ferreira (2006).

Desde o século XIV o termo “formação”, de origem latina, está presente na língua portuguesa. Derivado de *formatio, onis*, tem o significado de dar forma, dar configuração, a ação de formar (VEIGA; ARAUJO, 2007).

Para Veiga e Araújo (2007, p.25), o conceito de formação é fundamental na linguagem pedagógica. Fala-se em “[...] formação inicial, continuada, permanente, presencial, em serviço, a distância, ou simplesmente clamar-se por formação seja do aluno, seja do professor.” Para os autores, a formação continuada sugere uma distinção no que se refere à formação inicial, por outro lado, argumentam ser redundante falar em formação continuada e

³⁰ Encaminhamos e-mail às coordenações locais do PARFOR e para a Coordenação Geral e obtivemos algumas respostas via e-mail, no entanto tivemos que ligar para às coordenações para obter a resposta da grande maioria de coordenadores (as).

incoerente falar em formação completa, pois a formação é inerente ao processo, é sempre continuada.

[...] a formação assume uma posição que se orienta em torno do inacabável, e está vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção, o qual proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional, o que implica necessariamente a dimensão social e histórica. Contemporaneamente, a formação assume uma posição de inclusão, posto que implica um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro como elemento constitutivo dessa formação (VEIGA; ARAÚJO 2007, p.26).

Nesse sentido, a formação é um processo contínuo em que as experiências de vida dos sujeitos devem ser levadas em consideração. Nessa direção, Ferreira (2006) faz uma distinção entre formação inicial de professores e formação continuada. Conforme a autora, a formação inicial trata-se de uma formação oferecida às pessoas que não são professores, e dessa forma, não atuam em sala de aula, com objetivo de habilitá-las, através dos conhecimentos necessários, para a docência. Pode ser oferecida por diversas instituições habilitadas pelo Ministério de Educação e Cultura, como por exemplo, as universidades, faculdades e institutos superiores de educação.

A formação continuada, por sua vez, trata-se de curso de aperfeiçoamento dos professores e professoras que já desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula. A autora faz uma crítica severa em relação à maneira como os cursos de formação continuada tem sido concebidos e colocados em prática, visto que, na maioria das vezes, esses cursos oferecem conteúdos teóricos e/ou práticos, num formato acadêmico, ou seja, ministrado por especialistas que ensinam a um grupo que supostamente “não sabem”.

Para Ferreira (2006), as ações de formação continuada não levam em consideração a experiência e realidade dos professores.

Partir do pressuposto de que uma professora não é formada ou precisa de formação é o mesmo que assumir que a ação docente acontece em um vácuo atemporal. Isso implica assumir que não existe desenvolvimento profissional baseado nas experiências cotidianas vividas nas escolas e salas de aula. O engano epistemológico discutido acima, em minha visão, se cristalizou na raiz da concepção das ações de formação de professoras, contaminando por muitos anos o planejamento dos programas dos cursos, estruturados sem articulação alguma com as experiências, conhecimentos, habilidades, perspectivas e interesses das professoras para as quais são organizados (FERREIRA, 2006, p.229).

O engano epistemológico, segundo a autora, está no entendimento de que os docentes precisam de “formação”, levando-se em conta que o que aprenderam na graduação não foi suficiente, ao invés de “uma ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes”. Nesse sentido, conceber que o professor necessita de uma formação continuada por

causa da fluidez do mundo pós-moderno requer que as ações sejam voltadas para a realidade do docente e articulada de forma que atenda a cada contexto escolar (FERREIRA, 2006, p. 229).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, surgiu para atender às exigências do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Um dos objetivos da Política é “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (Brasil, 2009).

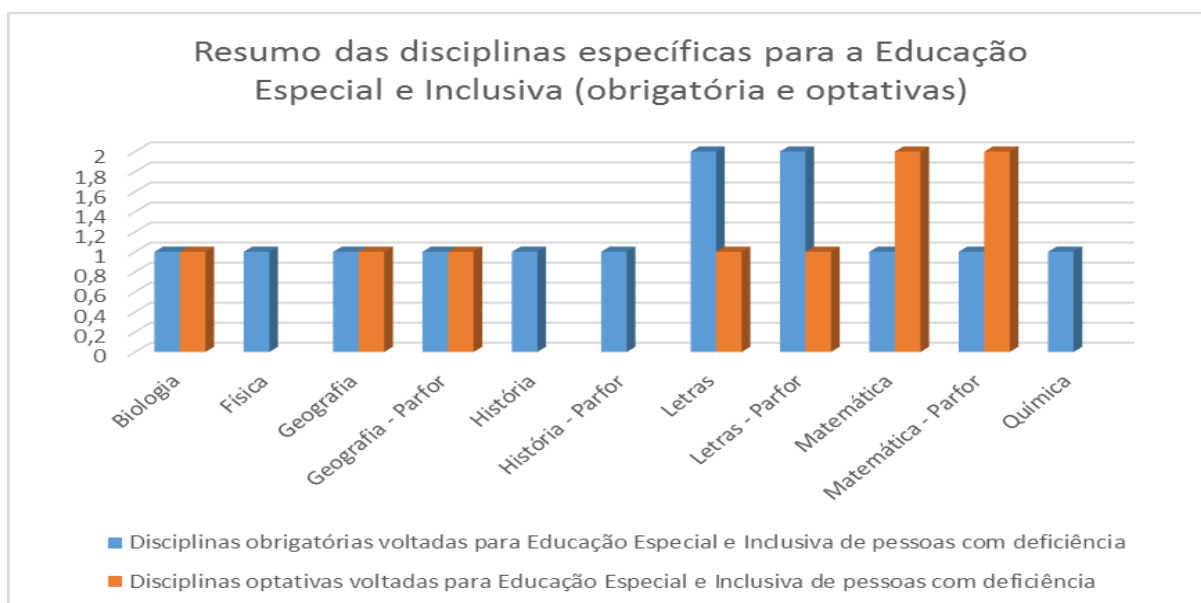
O objetivo do Parfor é promover a oferta de formação superior para professores que estão atuando na rede pública da educação básica e não possuem a formação exigida pela LDB. Diante disso, Ferreira (2006), afirma que apesar de ser comum, depois da nova LDB, professores com muito tempo na docência estarem nos cursos de formação inicial, “[...] uma vez que o estudante já é docente, [...] este professor está em processo de ‘formação continuada’ (FERREIRA, 2006, p.227).

Nessa perspectiva, podemos inferir que considerar o mesmo PP, utilizado na formação inicial, para a formação daqueles que já estão há muito tempo no exercício da docência não seria o ideal, visto que são contextos de aprendizagem diferentes. Como vimos, o Projeto Pedagógico deve ser construído por toda a comunidade acadêmica, e além dos saberes necessários para a docência, há também que se considerar a experiência vivida por esses professores e não apenas o cumprimento burocrático de uma política pública.

Isso posto, apresentamos o gráfico nº 2 referente ao resumo das disciplinas voltadas especificamente para o ensino das pessoas com deficiência em sala regular de ensino, constante nos PP’s de dos cursos de Licenciaturas do *Campus* de Araguaína, regular e Parfor. Ressaltamos que serão consideradas as mesmas informações dos cursos regulares para os cursos do Parfor de mesma habilitação.

Verifica-se que a grande maioria dos cursos não privilegiam a oferta em seus PP’s de disciplinas específicas para a formação docente na perspectiva inclusiva. Somente o curso de Licenciatura em Letras oferta duas disciplinas específicas e obrigatórias, sendo que uma delas é a disciplina de Libras, constante obrigatoriamente em todos os cursos. Ressalta-se que os cursos de História, Física e Química, limitam-se a cumprir o dever mínimo de ofertar, conforme a legislação de regência, apenas a disciplina de Libras.

Gráfico 2: Resumo das disciplinas específicas para Educação Especial e Inclusiva (obrigatória e optativas).



Fonte: elaborado pela autora.

No geral, infere-se que a maioria dos cursos, mesmo constando nos objetivos e competências aspectos voltados para o ensino inclusivo, não consta no ementário disciplinas que qualificam os alunos na atuação docente para o ensino de pessoas com deficiência. Essa constatação é realizada num comparativo da carga horária total dos cursos em relação à carga horária das disciplinas de educação inclusiva, optativas e obrigatórias. Para contextualizar, no curso de Letras, por exemplo, curso que mais oferta disciplinas obrigatórias voltadas para o ensino de pessoas com deficiência, duas no total, da carga horária total para integralização do curso, 2.930 horas, as disciplinas específicas totalizam apenas 120 horas, em percentuais essas disciplinas representam apenas 4,09% da carga horária do curso.

Vale ressaltar ainda que a análise documental não é uma tarefa fácil, pois o documento pode não representar a realidade, considerando que a maioria dos PP's analisados foram aprovados em 2009, e podem estar em processo de atualização.

Isso posto, passaremos para análise das construções de sentidos dos egressos do *Campus* de Araguaína da UFT, acerca da Educação Inclusiva, inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular e a contribuição da UFT/*Campus* de Araguaína na formação docente na perspectiva inclusiva.

8 CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS EGRESSOS.

8.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa teve como foco de análise e interpretação³¹ dos dados, o conjunto de opiniões e representações sociais sobre os conceitos apresentados e explorados no referencial teórico desta pesquisa: identidade e diferença, produção da anormalidade, representações do corpo, bem como a educação inclusiva de pessoas com deficiência.

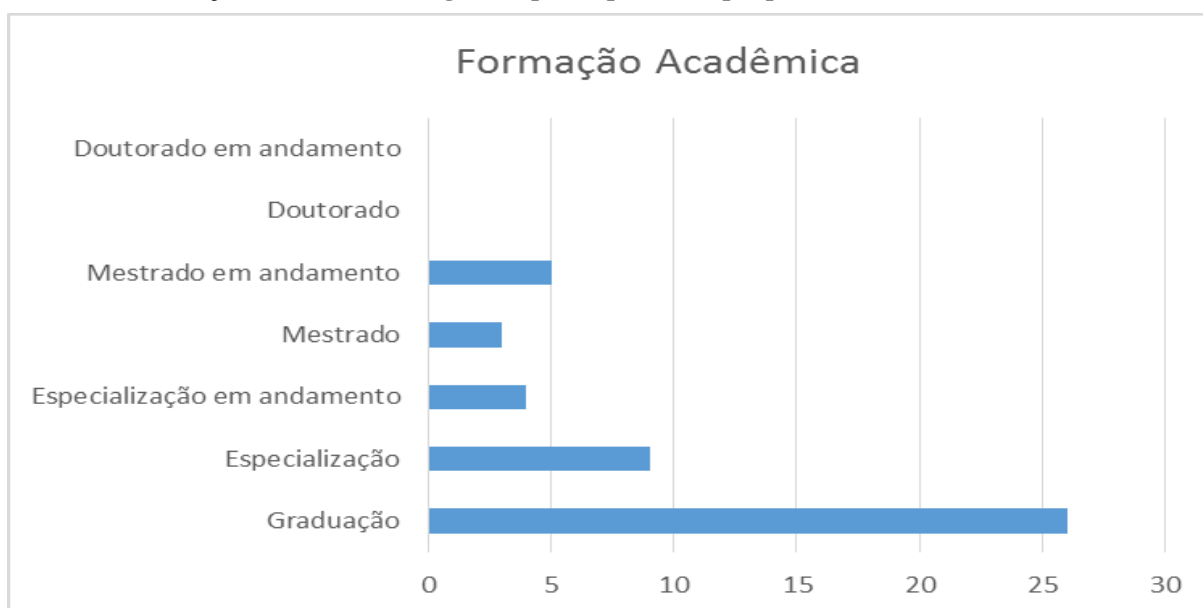
Segundo Gomes (2009), não é finalidade da análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa contar opiniões ou pessoas, mas a exploração das representações sociais do grupo pesquisado. Nesse sentido, não serão apresentados a totalidades das falas, mas os pontos comuns, bem como os pontos divergentes do grupo, visto que dentro de um grupo com características comuns, sempre haverá divergência e diversidade de opiniões e crenças. “[...] assim, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2009, p.80).

8.1.1 Caracterização da Amostra

Coletamos amostra de 46 (quarenta e seis) egressos, o que corresponde a uma taxa de retorno do questionário de 15,5%. Na análise da variável gênero/sexo, constatamos que a maioria das respondentes são mulheres no exercício da docência, pois dos 46 (quarenta e seis) participantes da pesquisa, 31 (trinta e uma) são mulheres, 12 (doze) homens e 3 (três) não declaram o gênero. Esses resultados estão de acordo como os estudos de Vianna (2001), que afirma que as mulheres são maioria na docência desde o século XIX.

No que se refere à faixa etária dos egressos, observamos uma alta incidência de professores jovens em início de carreira, 70,2% dos participantes da pesquisa tem entre 20 e 30 anos, 25,5% entre 31 e 41 anos e apenas 4,3% entre 42 e 52 anos. Quanto à formação acadêmica, 44,7% já iniciaram um curso de pós-graduação, dos quais 17% cursam ou já concluíram o mestrado, e 55,3% possuem somente a graduação, conforme gráfico nº 3.

³¹ Segundo Wolcott, citado Gomes (2009) há diferenças conceituais entre análise e interpretação. A análise vai além da descrição dos dados, ou seja, ela não apenas apresenta as opiniões, faz ainda uma decomposição dos dados e busca as relações entre as partes decompostas. A interpretação, por sua vez, objetiva buscar o sentido das falas e das ações para se chegar a compreensão e explicação do fato analisado ou descrito. Segundo Gomes (ano), a interpretação na pesquisa qualitativa é o ponto de partida, visto que começa-se com a interpretação dos atores, e o ponto de chegada, a interpretação das interpretações.

Gráfico 3: Formação Acadêmica dos egressos participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 46 respondentes, 37 (trinta e sete) lecionam ou já lecionaram, dos quais 22 (vinte dois) egressos possuem experiência em lecionar para alunos com deficiência, o que corresponde a 46,8% do total dos entrevistados.

Perguntados como eles avaliam as pesquisas que tratam da educação de pessoas com deficiência, 63,8% classificaram como extremamente importante e 20,1% declararam não considerar importante.

Perguntamos também se os egressos possuíam algum tipo de deficiência e/ou se alguém da família possuía, apenas uma pessoa afirmou possuir algum tipo de deficiência. Em relação à segunda pergunta, 34% responderam que possuíam familiares com algum tipo de deficiência. Esses dados vão ao encontro do relatório do censo realizado em 2010 pelo IBGE, o qual revela que o número de pessoas com alguma deficiência no Brasil é de 45,6 milhões, com comprometimento em pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, física, auditiva e intelectual), ou seja, 23,9% do total da população do país. No âmbito educacional, o censo escolar realizado em 2010 pelo Inep, por sua vez, revelou que apenas 19 mil alunos matriculados no ensino superior possuíam alguma deficiência, isto é, apenas 0,04% do total de pessoas com deficiência chegam ao ensino superior.

Nessa direção, ao realizarmos uma comparação das pessoas com deficiência matriculadas no ensino médio no ano de 2009 (98.912 matriculados em escolas especializadas e inclusivas) com o número de matrículas no ensino superior em 2013 (30 mil), apenas 30,3% dos matriculados chegam à universidade.

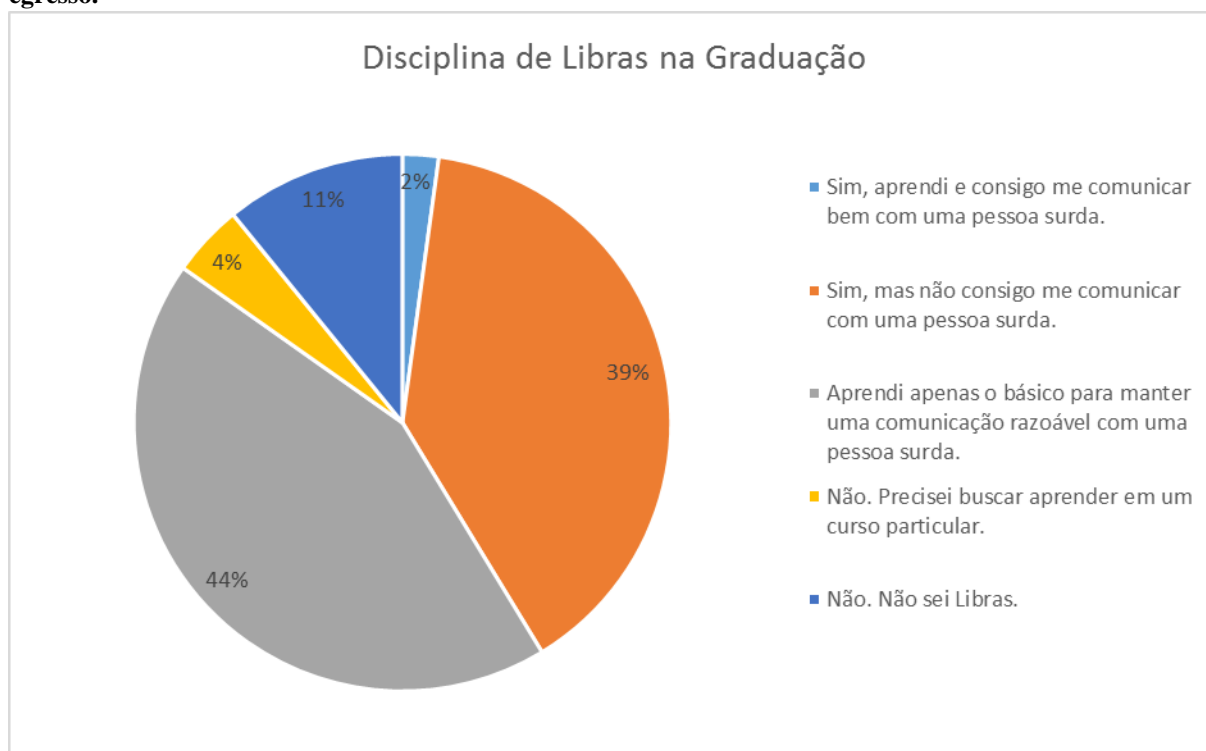
Traçada as características da amostra da pesquisa, maioria mulheres, jovens e sem deficiência, passaremos a seguir à descrição, análise e interpretação dos dados no que se refere à formação docente obtida no *Campus* de Araguaína/UFT.

8.1.2 Formação docente na UFT/*Campus* de Araguaína

Esse bloco de questões visava investigar qual contribuição, na percepção do egresso, dos cursos de licenciaturas do *Campus* de Araguaína na formação docente na perspectiva inclusiva, especialmente para o ensino de pessoas com deficiência.

Perguntados como avaliam a disciplina de Libras ofertada pelo respectivo curso de licenciatura, 37% avaliam como insuficiente e 6,5% como excelente. Quando perguntamos como avaliavam o aprendizado na disciplina, a grande maioria dos respondentes afirmaram terem aprendido o básico da Libras e conseguem estabelecer uma comunicação com uma pessoa surda. O gráfico 4 demonstra, em percentuais, a distribuição das demais respostas.

Gráfico 4: Avaliação do Aprendizado da disciplina de Libras, no período da formação acadêmica do egresso.



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma causa possível para o grande número de pessoas que aprenderam, mas não conseguem estabelecer nenhuma comunicação com uma pessoa surda, ou que não aprenderam a Libras, pode estar vinculada à estrutura curricular da disciplina, visto que na maioria das

ementas analisadas no capítulo V, a carga horária teórica é maior do que a carga horária prática, sendo que em algumas não existe carga horária prática.

Segundo os estudos de Martins (2008), umas das desvantagens da Libras como disciplina no ensino superior são “[...] os perigos de transformarmos a disciplina de Libras num manual de ensino rápido que facilita e promove, por si, o acesso à inclusão”. Para a autora, há que se ter cuidado para que o ensino da língua de sinais não se torne superficial, visto que é oferecido somente uma vez na grade curricular. Martins (2008), chama a atenção para a necessidade de o aprendizado de uma língua que transcende a sala de aula, exigindo um contexto e contato com a cultura em questão, e mais, uma educação bilíngue pede ao professor a fluência na língua e a circulação justa das línguas envolvidas na escola, de modo que ambas tenham o mesmo prestígio e rigor.

No que se refere à promoção de debates científicos (oficinas, conferências, seminários e palestras) sobre questões como identidade, diferença, inclusão, exclusão, para subsidiar a futura prática docente, 55,3% afirmaram que o *Campus* realizou uma ou mais dessas atividades e 27,7% não se recordam. No entanto, quando perguntados se se sentiam capacitados para lecionar um aluno com deficiência em sala de aula regular, levando em consideração apenas a formação inicial oferecida pelo *Campus* de Araguaína, apenas 12,8% responderam que sim, 14,9% não sabiam afirmar e 72,3% responderam não ao nosso questionamento.

Inferese desse percentual, 72,3% que não se sentem capacitados para ensinar um aluno com deficiência, mesmo que a maioria desses tenham afirmado que além da disciplina de Libras a Universidade promoveu debates importantes para a futura prática docente no que concerne à educação inclusiva, que ou os alunos não participaram efetivamente desses debates, ou as ações realizadas pelo *Campus* de Araguaína não foram suficientes para romper com a visão que a maioria das pessoas tem em relação ao ensino das pessoas com deficiência, de que elas são incapazes de aprender (FREITAS, 2006).

Por outro lado, Skliar (2006a), afirma não haver consenso sobre o que realmente signifique o “estar preparado” e sobre como deveria ser a formação docente frente às políticas de inclusão. Para o autor, não há necessidades da reinvenção e reprodução de um “[...] discurso especializado sobre esse ‘outro’ que está sendo chamado à inclusão”, o que há, na verdade, é a necessidade de [...] reformulação das relações com os outros na pedagogia”. Defende uma formação que possa ir além de conhecer esse “outro” da educação inclusiva apenas “teoricamente”, mas que englobe dimensões inéditas, no sentido de envolver nesse processo de ensino e aprendizagem as experiências de todos os envolvidos “[...] com a ética

prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro, com a ideia de que toda relação com a alteridade é, [...], uma relação de mistério” (SKLIAR 2006, p.31-32).

8.1.3 **Prática docente dos egressos formados no curso de licenciatura do *Campus de Araguaína/UFT.***

As perguntas que compõem o bloco sobre a prática docente dos egressos foi direcionado somente à professores com prática docente, ou seja, 80,9% do total de respondentes nos informaram que atuam ou atuaram na educação básica, destes, 59% disseram que lecionam ou já lecionaram para alunos com algum tipo de deficiência.

Quando perguntamos a esses docentes se a contribuição da UFT foi/é importante para a atuação docente na perspectiva inclusiva, 76,3% responderam que sim e 23,7% afirmaram que não. Se compararmos as respostas dessa pergunta em relação às respostas da pergunta feita a todos os egressos, sobre a contribuição da UFT/*Campus* de Araguaína no que se refere especificamente ao ensino das pessoas com deficiência, em que a grande maioria dos egressos não se sentem capacitados para lecionarem para pessoas com deficiência em sala de aula regular, vamos perceber que, embora o *Campus* de Araguaína tenha contribuído, para a grande maioria, na sua formação na perspectiva inclusiva, quando se trata especificamente de alunos com deficiência, a percepção é outra.

Somando-se a isso, 70,3% dos egressos informaram ainda que a Gestão escolar não disponibiliza professor especializado para auxiliá-los no processo de ensino do aluno com algum tipo de deficiência, e 80,9% informaram que na escola em que lecionam ou lecionaram não há práticas inclusivas, como por exemplo: currículo adaptado, métodos de ensino diferenciados, recursos e organização específicos para atender aos alunos com deficiência.

Além desses fatores, perguntamos se os entrevistados já haviam realizado algum curso de complementação ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial e Inclusiva, e se, em caso de resposta afirmativa, teve incentivo do poder público municipal, estadual ou federal, 94,59% responderam que nunca participaram de nenhuma capacitação/formação continuada em Educação Especial. Duas egressas informaram terem participado de capacitação, e não pós-graduação,

Já participei de formação continuada, a qual teve momentos direcionado a Educação Especial (Jade).

Sim. Durante a graduação fiz um curso de capacitação em Libras, o que me deu suporte para aplicação de um projeto em uma escola e por fim, a escrita do meu TCC (Violeta).

Perguntamos ainda quais eram os saberes necessários para um professor que possui alunos com deficiência em sala de aula e o quadro 19 demonstra os principais indicadores, a partir das falas dos egressos.

Quadro 19: Categoria: Saberes necessários para professor do aluno com deficiência em sala de aula regular.

CATEGORIA: Saberes necessários...	
Indicadores	Grupo 3: Egressos que atuaram em sala de aula com alunos com deficiência
1. Libras/ Braille/	[...] aulas de libras, Braille, entre outros. (Acácia)
	“Libras” (Rosa).
	“[...] noções básicas de Libras” (Açucena).
	“[...] um melhor aprofundamento na Libras, e na didática”. (Tiago)
	“Curso de Libras [...]” (Violeta)
	“[...] habilidades com a linguagem de sinais e o braile” (Amarilis).
	“Primeiro tem que saber Libras [...]” (Lyris)
2. Especialização/ Capacitação/ Aperfeiçoamento	“Preparo específico para cada tipo de necessidade” (Dália)
	“No mínimo, o profissional deve estar capacitado para atender integralmente as necessidades de comunicação com estes alunos [...]” (Antônio).
	“Curso de educação inclusiva de acordo com a demanda” (Pedro)
	“Especialização em Educação Especial” (Samuel)
	“Cursos de capacitação na área” (Magnólia)
3. Comunicação / Paciência/ sensibilidade	“[...] requer muita paciência” (Açucena)
	“Compreensão, percepção e muita sensibilidade para auxiliar o aluno” (Íris)
	“A comunicação é um dos principais influentes nesse processo de aprendizagem, então saber comunicar ou efetivar essa comunicação de alguma forma é necessário[...]” (Verônica)
4. Formação inicial consistente	“[...] que o professor tenha uma formação que o faça perceber que alunos com alguma deficiência necessitam de atendimento diferenciado[...]” (Hortência)
	“[...]prática consistente em pesquisa durante sua graduação, conhecer meios de pesquisar, encontrar, avaliar, estudar e executar teorias a respeito de ensino inclusivo, mesmo que ele não tenha estudado e se preparado para casos específicos que venham a aparecer”. (Fabiano)

Fonte: Dados da pesquisa.

Da análise e interpretação do quadro 19, os indicadores “Libras e Braille”, somando-se ao terceiro indicador “comunicação”, são os que mais possuem referências como saberes necessários para o ensino de pessoas com deficiência. Uma explicação possível para esses resultados poderia ser que na experiência desses docentes, lidar com alunos surdos e/ou cegos tenha sido o seu maior desafio, visto que a sociedade estabelece o contato visual e oral como elemento básico da interação humana (ORTEGA, 2009), e lidar com essa outra possibilidade

de comunicação requer conhecimento, do contrário, o professor pode acabar excluindo um aluno que está ali para ser incluído e ter garantido os mesmos direitos que os demais, o direito de aprender com qualidade.

No segundo indicador, “Especialização/ Capacitação/ Aperfeiçoamento, a formação continuada surge como meio para superar as dificuldades. Percebe-se ainda a idealização de uma qualificação específica em áreas da Educação Especial e inclusiva, para a partir de então o ensino passe a ser de qualidade. Conforme resposta de um professor que ainda não teve experiência em lecionar para pessoas com alguma deficiência.

Creio que a ‘capacitação’ seja o elemento essencial para o bom desenvolvimento das atividades, assim o professor terá condições de desenvolver com excelência o ensino especial (P 7³², grifos do respondente).

Por outro lado, uma quantidade significativa de egressos apontaram a necessidade e responsabilidade do professor em saber pesquisar sobre metodologias de ensino para aperfeiçoarem a sua prática docente diante dos desafios da inclusão, sem deixar de estabelecer uma elo com o quarto indicador: Formação inicial consistente,

No meu caso, quando tenho em minha classe algum aluno com deficiência, me dedico a estudar sobre as perspectivas e metodologias de ensino e as potencialidades de aprendizagem do estudante. Além disso, inicialmente vou fazendo algumas adaptações em minhas aulas para ver se o estudante consegue acompanhar melhor o que é ensinado. [...] (Hortência).

Acredito que o professor que possua prática consistente em pesquisa durante sua graduação conhece meios de pesquisar, encontrar, avaliar, estudar e executar teorias a respeito de ensino inclusivo, mesmo que ele não tenha estudado e se preparado para casos específicos que venham a aparecer. Dessa forma, acredito que o Letramento Informacional Digital, por exemplo, que seria a habilidade de localizar, avaliar e fazer uso de informações disponíveis em meios digitais, somado ao conhecimento adquirido durante a licenciatura, é vital para um bom desempenho do professor (Fabiano).

É preciso que as universidades melhore e muito, por que o aluno sai da universidade com conhecimento mínimo, se ele não se capacitar terá muita dificuldade para trabalhar em sala de aula com alunos com algum tipo de deficiência. (Acácia)

Essa indicação, de que o docente tem que buscar aperfeiçoar o conhecimento, adaptar materiais e buscar metodologias de ensino de acordo com a demanda em sala, só apareceu nas falas dos professores com experiências em lecionar para alunos com deficiência (Grupo 3), o que nos leva a inferir que, embora a formação inicial possa contribuir significativamente para

³² Conforme explicitado na metodologia da pesquisa, dividimos os respondentes em 3 grupos, dos quais os professores pertencentes ao grupo 2 (professores que atuam em sala de aula, porém não possuem experiência com alunos com deficiência) receberam a sigla P, referente à professor, e um número correspondente.

quando o egresso já estiver no exercício da docência, é somente na prática que as questões se revelam, visto que cada docente irá para um contexto, uma realidade diferente.

O último indicador da primeira categoria, é a “Comunicação/Paciência/sensibilidade. Esse indicador nos revela a importância para as professoras, atribuída às posturas pessoais de afetividade e cuidado, para atuarem com o aluno com deficiência, características consideradas historicamente como naturais das mulheres.

Essas informações vão ao encontro dos estudos de Mello e Nuernberg (2012), os quais afirmam que o movimento feminista, na década de 70 - em uma crítica à noção de interdependência defendida pela primeira geração de teóricos dos Estudos sobre Deficiência -, defendia que a dependência do outro é parte da condição humana. E diante da necessidade de estabelecer a ética do cuidado, viu-se imperativa a desnaturalização do cuidado como uma atividade naturalmente feminina. Nas palavras dos autores,

[...] foi mérito das feministas a crítica à perspectiva individualista da primeira geração dos Estudos sobre Deficiência, que negava a dimensão do cuidado, negligenciando a condição de pessoas com graves lesões que dependem do auxílio de outros nas atividades da vida diária, mobilidade, participação social. À medida que promove a visibilidade à dimensão do cuidado como uma questão de justiça, a perspectiva feminista da deficiência permite politizar esse contexto da vida privada, bem como resgata a condição da mulher cuidadora, muitas vezes esquecida no bojo das políticas públicas para mulheres e pessoas com deficiência (MELLO; NUERNBERG 2012 p, 642).

Vale ressaltar ainda que outros temas surgiram com menor frequência. Destacamos neste estudo as concepções do modelo médico da deficiência, recursos materiais e pedagógicos relacionados a saberes docentes, aceitação da deficiência, eliminação do preconceito, e o conhecimento da cultura da pessoa com deficiência.

Diante desses saberes apontados por professores e professoras que atuam ou atuaram em sala de aula regular com alunos com deficiência, de modo geral, percebe-se que há uma preocupação com técnicas de ensino, bem como em transferir para a uma capacitação específica e/ou a falta de materiais pedagógico, a não eficiência da inclusão.

Nesse sentido, Skliar (2006), afirma que o ensino de pessoas com deficiência não se trata de empenhos pessoais, de atitudes caridosas, benéficas.

[...] O (A) professor (a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação. Que não se trata simplesmente de entender a inclusão como uma preocupação por ‘hospedar’ ao outro e de impor-lhe, como bem nos diz Jacques Derrida (2003), as leis da hospitalidade que a tornam hostilidade: a imposição na língua ‘única’, o comportamento considerado ‘normal’, a aprendizagem ‘eficiente’, a sexualidade ‘correta’ (SKLIAR, 2006 p.32-33).

A partir dessas considerações, apresentaremos o quadro 20 referente à categoria “Dificuldades enfrentadas” pelos professores e professoras que lecionam ou já lecionaram para alunos com deficiência em sala de aula regular.

Quadro 20: Categoria - Dificuldades enfrentadas

Categoria: Dificuldades enfrentadas	
Indicadores	Grupo 3: Egressos que atuaram em sala de aula com alunos com deficiência
1. Formação insuficiente (despreparo)	“Não ter formação suficiente para atuar com estes alunos” (Amarílis).
	“A não preparação do professores para ensinar esses alunos” (Antonio).
	“[...] a outra dificuldade é a formação do professor, pois em sua formação esse não vivencia aquilo que irá encontrar na sua atuação em sala de aula” (Gardênia).
	“Professores despreparados (Pedro)”
	A falta de formação dos professores para lidar com estes alunos (Lyris)
	[...] formações voltadas para essa causa. (Samuel)
	[...] capacitação dos docentes. (Magnólia)
	[...] pouca capacitação dos professores. (Violeta)
[...] docente pouco preparado que incorpora práticas preconceituosas e excludentes da nossa sociedade que não aceita minorias” (Hortência)	
2. Condições de trabalho (Falta de recursos pedagógicos e estrutura física adequada)	“Condições adequadas de trabalho” (Dália)
	“[...] os recursos oferecidos pela escola, pois não atendem à demanda [...]” (Gardênia)
	“A falta de recursos pedagógicos adequados, ausência de adaptação das escolas que recebem esses alunos [...]” (Hortência)
	Falta de recursos para o auxílio em sala de aula (Íris)
	Recursos pedagógicos [...] (Samuel)
	“A falta de material adequado [...]” Magnólia
	“A falta de recursos [...]”
“[...] a falta de estrutura” (Acácia)	
3. Escassez de Especialistas	A falta de profissionais capacitados diagnosticar e prescrever quais as formas mais interessantes de se trabalhar com o aluno especial [...]Desse modo, acredito que a falta de diálogo/ter com quem dialogar acaba sendo a maior dificuldade. (Fabiano)
	[...] falta de profissionais especialistas em inclusão. (José)
	[...] falta de suporte, pessoas qualificadas para esse tipo de situação, acredito que deveria ter professores auxiliares (Rosa)
	Falta de professores para o atendimento especializado. (Lyris)
	Falta de profissionais capacitados (Acácia)

Fonte: Dados da pesquisa

Em geral, os principais problemas enfrentados, sob a perspectiva dos professores e professoras, estão relacionados a esses três indicadores: Condições de trabalho, no que se refere à falta de infraestrutura adequada, recursos materiais pedagógicos; a escassez de

especialistas que possam atuar de forma conjunta com o professor generalista, e a formação inicial insuficiente, principalmente relacionados ao despreparo dos professores;

No que se refere ao primeiro indicador, a formação insuficiente, para os egressos, está relacionada tanto com a formação inicial quanto à formação continuada. Percebe-se que as políticas de inclusão não tem atingindo de maneira eficaz os docentes que atuam com alunos com deficiência, visto que não há capacitação e formação continuada para aperfeiçoar os conhecimentos no que se refere ao ensino do aluno com deficiência.

Além do mais, não sabemos lidar com todos juntos. Acredito que o poder público poderia capacitar melhor os professores, pois não recebemos nenhum auxílio nesse sentido. (Açucena)

[...] no meu caso que é um desafio diário e solitário pois na escola pública não temos recursos adequados, a pesquisa sobre métodos e atividades que se encaixe deve ser constante. Considero essa política bem restrita ou inexistente na escola que lecionei. (Margarida)

Em relação à formação inicial, percebe-se que ausência da relação teoria e prática, que poderia ter sido sanada em experiências com alunos com deficiências durante o estágio, por exemplo, pode ocasionar o que a professora Hortência afirmou,

[...] docente pouco preparado, que incorpora práticas preconceituosas e excludentes da nossa sociedade que não aceita minorias” (Hortência)

Entre as dificuldades enfrentadas, apontadas pelos egressos, em menor frequência, foi a questão do preconceito e exclusão. Vejamos:

O preconceito. As vezes até os pais protegem demais as pessoas com deficiência (Tiago)

É a conscientização das outras crianças, que acabam excluindo os coleguinhas deficientes. Além do mais, não sabemos lidar com todos juntos. Acredito que o poder público poderia capacitar melhor os professores, pois não recebemos nenhum auxílio nesse sentido (Açucena).

Nota-se que práticas preconceituosas vem dos docentes, dos pais e dos alunos.

O terceiro indicador, Escassez de Especialistas, revela que o auxílio de um professor especialista, para os egressos, seria a melhor maneira de lidar com alunos com deficiência, incluídos na sala de aula regular.

A falta de profissionais capacitados, diagnosticar e prescrever quais as formas mais interessantes de se trabalhar com o aluno especial gera uma dificuldade de se comunicar com colegas e professores não só a respeito de seus problemas mas também a respeito do conteúdo em si, por causa de professores que não sabem como agir/reagir diante de quaisquer problemas. Desse modo, acredito que a falta de diálogo/ter com quem dialogar, acaba sendo a maior dificuldade. (Fabiano)

Veiga-Neto (2001), nos diz que para se implementar de fato a inclusão não basta vontade política ou até mesmo competência técnica para lidar com o denominado anormal. É necessário, sobretudo, levar em consideração as concepções e variadas tipologias da anormalidade, bem como sua origem, para que se possa realmente conhecer qual é a proposta da inclusão, do contrário, “[...] não apenas as dificuldades serão enormes como, pior, poderemos estar levando a questão para um rumo diferente, ou até oposto, daquele que tínhamos pensado”, ou seja, estaremos excluindo ao invés de incluir (VEIGA-NETO 2001a, p.24).

[...]Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais* não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, em tomá-lo como um *datum* prévio, natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são os *outros* (VEIGA-NETO 2001a, p.25, grifos do autor).

Em outras palavras, as escolas foram pensadas para categorizar, hierarquizar, dividir os alunos, por meio do currículo, testes de nivelamento e provas.

O quadro 21 apresenta as construções de sentido acerca do conceito de Educação Inclusiva na visão dos egressos, com prática docente ou não.

Quadro 21: Categoria Conceito de Educação Inclusiva.

Categoria: Conceito de Educação Inclusiva	
Indicadores	Grupo 1, 2 e 3
1. Educação para todos/Incluir os Excluídos, os diferentes/ normalização;	“É a inserção de todos [...] de modo que o tratamento seja igual para todos”.
	“[...] inclui pessoas que tem pouca chance”.
	“[...] incluir os excluídos”
	“Promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos [...]”
	“Inclusão de todas as pessoas, independentemente de cor, raça, gênero e com deficiência”
	“[...] a incluir aqueles estudantes que não correspondem a um modelo de sujeito bastante estreito de normalidade. [...]”
	“É a educação acessível, disponível a todos, independentemente da condição social, racial, física de cada um”.
	“Uma educação que abrange a todos sem distinções”
	“[...] permite aos ‘marginalizados’ pelo formato tradicional serem inseridos no sistema”
	“É a educação voltada para todos os aglomerados de pessoas, desde negros, pardos, brancos, índios, até as pessoas que possuem algum tipo de deficiência”.

2. Integração/ Educação Especial/ Educação para pessoas com deficiências/ Educação para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	“[...] um acompanhamento especial”.
	“[...] educação que atenda as crianças com necessidades especiais”.
	“Inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula comum.”
	“[...] incluir as crianças com deficiência na sala de aula juntamente com os alunos normais”
	“[...] que inclua pessoas com necessidades especiais no processo educacional”
	“Educação inclusiva é integrar as crianças com necessidades especiais no meio social e educacional [...]”
	“[...] inclusão social, sobretudo de deficientes físicos.”
	“[...] pessoas com necessidades Especiais possam integrar-se na rede de ensino”.
	“[...] é uma das disciplinas que visam incluir pessoas com deficiência no ambiente escolar”
	“Processo educacional que visa integrar alunos especiais ao ensino educacional, seja ele regular ou especializado.”
	“Que inclui o deficiente no convívio social e educacional no âmbito geral.”
	“[...] abrange pessoas com alguma limitação física e mental.”
	“[...] inclusão de pessoas com deficiência”.
	“É a inclusão de todas as pessoas nas unidades de ensino, independentemente de sua condição física ou mental”
3. Respeito à diferença/ diversidade/ promoção da igualdade	“Incluir reconhecendo e respeitando as diferenças [...]”
	“É possibilitar que o deficiente físico tenha as mesmas oportunidades que a pessoa não portadora de deficiência.”
	“[...] que respeita a diversidade. [...] é necessário também pensar a inclusão (no sentido de respeitar os sujeitos historicamente marginalizados) de pessoas homossexuais, transexuais, negras, economicamente desfavorecidas, de zona rural, de zonas periféricas etc.”
	“Uma educação que inclui as diversidades, inclui quem é excluído socialmente [...]” Verônica
	“[...] é a disposição da(s) escola(s) em atender a diversidade total das necessidades dos alunos [...] e que entenda a diferença como um fator positivo”

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, a educação inclusiva é concebida pelos egressos de acordo com os três indicadores representados no quadro acima. Os sentidos em torno dos quais as respostas giram – educação para todos, incluir os excluídos, educação para pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, e o respeito à diferença -, refletem, em sua grande maioria, papéis atribuídos pelo senso comum do que é a Educação Inclusiva.

No entanto, alguns egressos ultrapassaram a fronteira do senso comum e apresentaram conceitos mais abrangentes:

A educação inclusiva é um ensino, numa perspectiva escolar, que objetiva a incluir aqueles estudantes que não correspondem a um modelo de sujeito bastante estreito de normalidade. Nesse sentido, a inclusão na educação cria e adapta condições de aprendizagem para aqueles discentes (e, por vezes, docentes) necessitam de recursos, didática, estrutura física adaptada. Educação inclusiva também é, para mim, um tipo de educação que respeita a diversidade, tomando como pressuposto que todos os alunos são pertencentes a contextos distintos e têm diferentes percursos de aprendizagem. Assim, além de precisar haver inclusão para aqueles estudantes portadores de deficiência física, déficit de aprendizagem, de atenção, é necessário também pensar a inclusão (no sentido de respeitar os sujeitos historicamente

marginalizados) de pessoas homossexuais, transexuais, negras, economicamente desfavorecidas, de zona rural, de zonas periféricas etc. (Hortência)

Uma educação que inclui as diversidades, inclui quem é excluído socialmente. A educação se faz a partir de trocas de experiências, mas por algum motivo social alguns temas não são discutidos na escola, como por exemplo a homofobia. Caso fosse mais discutidos esses temas o impacto e sofrimento social das pessoas seria menor. Como também permitir direito a todas e todos os espaços educacional. (Verônica)

As representações dos egressos em relação aos alunos que deveriam ser incluídos, ou seja, os que foram excluídos historicamente pela sociedade, estão aportadas, em sua grande maioria, no ideal de normalidade, em que a escola é o espaço para recepção e aceitação dos diferentes, dos “anormais”.

A partir do momento, que pessoas com deficiência ingressam nas escolas e que outras pessoas vistas como "normais" começam a respeitar as diferenças e a lutar por uma causa, que muitas da vez é tida como não sendo dela. Os objetivos da Educação Inclusiva vão ganhando mais força e se concretizando (Acácia).

Mais do que oferecer a mesma condição a todos, que eu entendo como Educação Universal, a inclusiva precisa se preocupar em oferecer ferramentas e criar meios para diminuir a lacuna criada por qualquer tipo de deficiência. (Fabiano)

Educação inclusiva é integrar as crianças com necessidades especiais no meio social e educacional, possibilitando a estas crianças um ensino de qualidade, a interação com outras crianças que não são especiais, para que o preconceito seja banalizado. Educação inclusiva é também atender as necessidades individuais de cada discente, pois não há inclusão sem assistência. (Amarílis)

É a educação que faz com que haja interação das crianças especiais com as ditas normais na escola. Esta inserção tem que ser benéfica para todos envolvidos (Lyris).

Educação Inclusiva é aquela que produz o efeito de aceitabilidade da pessoas (ou dos educandos) da maneira como elas/eles são. (Antônio)

Skliar (2006a), afirma que o olhar da normalização de tudo e todos não é útil para a educação, porém essas representações continuam vivas e fazem parte da proclamada nova política de inclusão. O autor chama a atenção para a necessidade de olhares diferentes sobre a inclusão, de modo que o discurso e prática seja direcionada para a insustentabilidade da ideia de normal corporal, ou até mesmo do normal da língua, do comportamento da escrita, da sexualidade, da leitura, enfim, do normal escolar e por aí vai. Pensar uma educação especial diferente da tradicional, segundo Skliar (2006), seria se aproximar de outras linhas de estudo em educação, como por exemplo, estudos culturais, de gênero, pós-estruturalista e etc.

Voltando-nos para a análise do Quadro 21, observou-se ainda que a maioria dos conceitos sobre da educação inclusiva, na opinião dos egressos dos três grupos, estão relacionadas ao ensino de pessoas com deficiência, aos quais são atribuídos diferentes eufemismos.

Educação inclusiva é integrar as *crianças com necessidades especiais* (Amarílis).
 É possibilitar que o *deficiente físico* tenha as mesmas oportunidades que a pessoa não portadora de deficiência (Gardênia).
 É a educação que faz com que haja interação das *crianças especiais* com as ditas normais na escola (Líris).
 [...] inserção de *alunos com necessidades especiais* (Magnólia).
 [...] incluir pessoas com deficiência (Acácia).
 [...] atender as *necessidades educativas especiais* de todos os alunos (P6).
 [...] visa integrar *alunos especiais* ao ensino educacional (P7).
 Inclusão de *pessoas com deficiência* (E9).
 É aquela que abrange *pessoas com alguma limitação física e mental* (P11).

Nota-se a presença mais nítida do diferencialismo com as variedades de nomes atribuídos às pessoas com deficiências. Embora essas mudanças de nomes não provoque nenhum debate e não muda nossas ideias e nem as relações pedagógicas do professor com os outros, “[...] há em todas elas a presença de uma (re)invenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a coisa a tolerar. (SKLIAR 2006, p. 25).

Veiga-Neto (2003, p.62), afirma que quando nos referimos às pessoas com deficiência como indivíduos que necessitam de atendimento especial, estamos reproduzindo uma invenção da modernidade “[...] que é a norma, aquele princípio geral que a todos quer atingir e que divide todos em dois grandes grupos: os que estão dentro do normal e os que estão fora do normal.”. Baseado na perspectiva foucaultiana, o autor mostra que a sociedade trabalha para normalizar a todos e, com isso, erradicar a anormalidade.

Uma sociedade que se ocupa incessantemente em distribuir os conjuntos de indivíduos (populações) segundo critérios minuciosos para, sempre que possível, trazer os que estão mais distantes do que se convencionou chamar de normal – os monstros, os incorrigíveis, os cegos, os surdos, os sindrômicos, et. – para mais perto desse normal.” (VEIGA-NETO, 2003, p.63)

No que se refere ao terceiro indicador, a presença dos termos diferença e diversidade, bem como de termos binários, não-deficientes/deficientes, alunos normais/especiais, nós/outros, são as representações dos egressos em relação à produção da identidade do aluno com deficiência. Segundo Skliar (1999), as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele. Nesse sentido, a identidade da pessoa com deficiência passa a existir quando há a relação de uma outra identidade, qual seja, a identidade da pessoa não-deficiente, visto que as identidades, assim como a diferença, são produzidas no interior de práticas de significação, não sendo, portanto, produtos da natureza (SILVA, 2006; WOODWARD, 2006).

Perguntamos, ainda, qual era a opinião dos egressos em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular. As respostas serão apresentadas no Quadro 22 e discutidas em seguida.

Quadro 22: Categoria: Concepções acerca do processo de Inclusão escolar da Pessoa com deficiência em sala regular

Categoria: Concepções acerca do processo de Inclusão escolar da Pessoa com deficiência em sala regular	
Indicadores	Grupos 1, 2 e 3
1. Acho importante, mas...	"[...] o formato do sistema de ensino, sobretudo o Ens. Público, não está preparado para atender a essa proposta [...]"
	"[...] sem o devido preparo, não sei se seria bom para as crianças que necessitam de um tratamento especial, talvez isso atrapalharia o desenvolvimento delas."
	"[...] falta a capacitação de profissionais para atuarem nesses casos, que é a inclusão de alunos (as) com deficiência na sala regular de ensino"
	"[...] ainda há muita resistência na aceitação desses alunos junto com as crianças normais. Acho que na teoria é uma coisa e na prática as coisas são totalmente diferentes."
	"[...] ainda confusa, falta preparo dos profissionais, falta condições de trabalho".
	"É necessário ainda que todos os professores e alunos integrem o mundo da pessoa com deficiência, ou seja, devem fazer com que a pessoa se sinta bem no ambiente, além do professor estar bem capacitado para falar na mesma linguagem de todos os alunos de maneira geral."
	"[...] desde que haja um professor especializado para auxiliá-lo, a escola também tem que oferecer subsídios."
	"[...] antes de tudo é preciso que as Escolas preparem o ambiente para receber tais alunos, não se preocupando apenas na acessibilidade mais em um conjunto que envolve diversos fatores. Como valorização profissional, capacitação, incentivos e etc."
	"[...] deve acontecer muitos ajustes no ensino público para melhor recepção desses discentes na escola regular."
	"[...] é evidente que os professores não possuem formação para lidar com a maioria esmagadora das deficiências que encontram-se em sala de aula."
	"[...] há uma grande necessidade de adaptação por parte de todos envolvidos (professores, alunos deficientes e alunos sem necessidade especial) [...]"
	"[...] mas deveria ter dois professores em sala de aula para que o ensino aos demais não fique prejudicado."
	"[...] precisa-se fazer uma reestruturação nos currículos escolares [...]"
"[...] desde que a unidade escolar tenha uma estrutura física adequada e profissionais habilitados"	
2. Teoria inclusiva x práticas in/exclusivas	"O que ocorre é exclusão dentro de sala de aula. Da maneira como está, considero que uma educação longe da sala regular de ensino é mais proveitosa."
	"Na teoria pode até parecer fácil. Mas na prática há muito preconceito por parte dos professores e alunos normais, ou seja, sem deficiência."
	"[...] a forma como ela tem sido conduzida, na minha opinião, mais exclui do que inclui."
	"[...] não acho que as crianças com deficiência sejam realmente incluídas, pois na maioria do tempo são assistidas por profissionais que não tem a mínima formação na área, muitos dos deficientes tem o temperamento forte, são nervosos e gostam de fazer barulho, gritam, são agressivos e as outras crianças se incomodam em sala de aula, não incluem nas brincadeiras na hora do intervalo, dessa forma participarem de uma sala de aula regular deixam eles ainda mais excluídos principalmente quando se trata de deficiências globais."

[...] esses alunos são frequente vítimas de bullying por parte dos alunos "normais"

Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, as opiniões sobre educação inclusiva giraram em torno dessas duas variáveis temáticas/indicadores, aqueles que acham importante, mas sempre apontam um problema ou algo que ainda falta ser feito para que ela seja realmente efetiva, e aqueles que apresentaram discurso contrário à inclusão.

As concepções que os egressos tem de Educação Inclusiva de pessoas com deficiência refletem a experiência vivida em sala de aula, ou na escola, ou até mesmo em pessoa da família. As dificuldades como estrutura física e escolar, salas inacessíveis, superlotadas, pouco incentivo financeiro do governo, falta de capacitação, recursos pedagógicos e suporte de professores especialistas, são os fatores mais comumente relacionados para a não efetivação da inclusão.

[...] ainda há muita resistência na aceitação desses alunos junto com as crianças normais. Acho que na teoria é uma coisa e na prática as coisas são totalmente diferentes (Açucena).

Observamos ainda que para os egressos outro fator que impede o processo de inclusão do aluno com deficiência na sala regular é o preconceito e, conseqüentemente, as práticas exclusivas. Há relatos que expressam que tais práticas partem de todos os lados, docentes, alunos, pais e gestão, e o resultado são as práticas de in/exclusão, ou seja, se inclui por que há uma obrigatoriedade legal em que a escola deve abrir as portas a todos, no entanto a escola não está preparada para recebê-los.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual política de educação no Brasil tem sido direcionada para a inclusão de todos na escola e o discurso político tem conferido à educação como o meio capaz de eliminar a exclusão social. Nesse contexto, à escola é atribuída a capacidade e responsabilidade de resolver todos os problemas sociais, de promover toda e qualquer mudança na sociedade, desde equalização econômica, consciência ambiental, justiça e solidariedade, direitos humanos, inclusão social, e assim por diante (SKLIAR 2006; ENGUITA 2007; VEIGANETO e LOPES 2011).

No que se refere à inclusão do aluno com deficiência na escola, a pesquisa demonstrou que a esse aluno, antes segregado e excluído do meio social, foi dado o direito de ter, supostamente, as mesmas condições de ensino, denominada Educação Inclusiva. No entanto, embora as políticas públicas estejam voltadas para eliminação da exclusão do aluno deficiente, para acessibilidade e para formação docente na perspectiva inclusiva, os dados da pesquisa nos revelaram que ainda há muitos obstáculos a serem vencidos pela inclusão.

Um desses obstáculos, segundo Mantoan (2008, p.29) é a “[...] cultura assistencialista/terapêutica da Educação Especial”. Mesmo que esse modelo tenha sido, teoricamente, superado pelo modelo social da deficiência, verificamos que na maioria do discurso dos egressos há uma visão assistencialista do aluno deficiente.

Assim, retomamos brevemente três aspectos relacionados aos alunos com deficiência abordados nessa pesquisa: identidade, anormalidade e corpo. O entendimento desses são imprescindíveis para a melhor compreensão das representações sociais e, principalmente, para o entendimento da cultura assistencialista em relação à pessoa com deficiência.

A maneira assistencialista de lidar com aquele que é “diferente” está relacionado com a discussão a respeito do processo de construção da identidade e sua relação com a diferença. Por ser a identidade relacional, ou seja, precisa de outra identidade diferente para existir, a identidade da pessoa com deficiência está sempre relacionada à identidade daquele que não é deficiente, ou seja, se eu, o não-deficiente, sou capaz, o outro é o não capaz. Nesse binário “eu/outro”, o primeiro sempre é a norma e o segundo é o que está fora da norma, o anormal.

A norma, embora seja uma invenção da modernidade, é pensada como algo natural, que sempre esteve aí com a função de estabelecer a ordem. Logo, o que está fora da norma, do lado oposto, é o caos, o anormal. Aquele que precisa ser corrigido, normalizado, ou até mesmo curado.

Nessa direção, é sobretudo no corpo que as diferenças, tanto identitárias quanto da normalidade socialmente estabelecida, se revelam. O corpo da pessoa com deficiência sempre foi registrado na história da humanidade pela diferença, e então foi excluído e marginalizado. Porém, além da rejeição referente à lesão, há ainda o fato de que eram pessoas consideradas dependentes, que precisavam ser ajudado, necessitavam de assistência em todas as atividades. Precisavam ser curadas. Era um problema que as políticas públicas deviam resolver, reabilitar ou até mesmo curar.

No entanto, com o surgimento do modelo social da deficiência, há uma ruptura da concepção de deficiência como algo inerente ao corpo lesionado. Esse modelo defende xxxxx mas às desigualdades socialmente construídas, e aos estigmas que as pessoas com defici

A importância de se compreender as representações sociais da identidade da pessoa com deficiência está atrelada à compreensão de como as políticas de inclusão são pensadas e implementadas nos dias atuais.

Nesse sentido, falar de inclusão hoje é diferente de falar em inclusão em outros tempos. A inclusão significava um caminho para que todos fossem iguais, os mesmos, como defendia a escola moderna dos séculos XVIII até a primeira metade do século XX. A partir do mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso o termo “inclusão” passou a ter status político, ganhando forças a partir de então, até o atual governo da Presidenta Dilma Roussef significando no discurso político e social uma “[...] alternativa capaz de resolver vários problemas educacionais, principalmente os que envolviam a participação de pessoas com deficiência na escola.” (VEIGA-NETO; LOPES 2011, p.21).

A partir dessa concepção, a inclusão passou a ser imperativo do Estado, visto que o seu caráter de abrangência e de imposição a todos, faz com que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar, ela se tornou inquestionável (LOPES; RECH, 2013).

Autores pós-estruturalistas como Veiga-Neto e Lopes (2011, p.125), criticam esse caráter natural atribuído à inclusão, e afirmam que tanto as políticas que a promovem quanto os discursos da inclusão em circulação, direcionam-se para a lógica “[...] do binário moderno inclusão x exclusão, [...] em que a inclusão funde-se com a exclusão”. Para os autores a inclusão é uma das invenções da modernidade caracterizada como imperativa, necessária.

No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula regular, além da institucionalização de políticas de inclusão que obriguem escolas a “aceitarem” as matrículas, o maior desafio é a oferta de ensino com qualidade. Trata-se de um desafio porque incluir um aluno com deficiência significa muito além do que colocá-los no mesmo espaço

com os considerados normais. Incluir é muito além do que dar acesso à escola. Incluir é a oferta de ensino com qualidade. É o preparo para a vida fora da escola. É a quebra de paradigmas. No entanto, para isso, é necessário a compreensão e o envolvimento de todos, desde os responsáveis pela elaboração das políticas, passando pelos formadores, pesquisadores, até chegar ao professor e demais agentes educacionais.

É necessário, sobretudo, que haja mais debates, dentro e fora das universidades e escolas, que visem a problematizar esses discursos da normalidade, da diferença, que debatam sob novas perspectivas a inclusão na escola, que é o local de encontros de várias diferenças - de gênero, cultura, corpo, identidade, raça, etnia - e que defendam “[...] uma educação que acolha todos os mundos sem que isso signifique reduzi-lo a um só mundo” (VEIGA-NETO, 2006)

Ressalta-se que as universidades, todos os anos, colocam no mercado de trabalho milhares de professores que serão, também, os responsáveis pela implementação das políticas públicas de inclusão, sobretudo de inclusão de pessoas com deficiências. Assim, não se deve banalizar a ideologia inclusiva e reduzir à mera colocação em sala de aula. Igualdade de oportunidades quer dizer que todos tem que ter acesso aos mesmos direitos, à mesma qualidade de ensino, e não apenas estar fisicamente in/excluído (SKLIAR 2006; FERREIRA 2006).

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, através das construções de sentido do egresso, qual a contribuição do *Campus* de Araguaína/UFT na formação docente para a perspectiva inclusiva de alunos com deficiência. Além disso, analisamos os documentos institucionais responsáveis pelo direcionamento de cada curso, os Projetos Pedagógicos, com o objetivo de verificar se foram construídos visando à formação docente na perspectiva inclusiva, conforme prevê a legislação brasileira atual.

Na análise dos PP's, verificou-se que todos os cursos de licenciaturas estão em consonância com a legislação vigente, Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória dos cursos de graduação. No entanto a maioria dos cursos só se resumem à essa disciplina obrigatória, com exceção do curso de Letras que possui, além da disciplina de Libras, outra disciplina obrigatória específica para educação inclusiva. Constatou-se ainda que somente os curso de História, Física e Química, não preveem disciplinas optativas voltadas para a inclusão do aluno com deficiência.

Uma das dificuldades que encontramos em relação à esse objetivo da pesquisa foi a greve dos servidores da UFT, que nos impossibilitou de ter acesso a outros relatórios, como por exemplo o relatório da oferta das disciplinas optativas voltadas para a inclusão do aluno

com deficiência, no período de 2012 a 2014, assim poderíamos constatar quantas disciplinas específicas e a quantidade de vezes em que foram ofertadas nesse intervalo.

Quanto às construções de sentidos dos egressos em relação à contribuição do *Campus* de Araguaína/UFT na formação inicial, verificamos, através do questionário aplicado junto aos egressos formados entre 2012 e 2014, que houve contribuição para a prática docente na perspectiva inclusiva. No entanto, quando nos referimos à inclusão de alunos com deficiência, os resultados nos mostraram que os docentes não se sentem capacitados para ensinar um aluno com deficiência.

Diante da análise dos dados, percebemos que para a maioria dos egressos o despreparo não está somente relacionado à formação inicial. A maioria dos egressos que possuem alunos com deficiência em sala de aula apontaram ainda como obstáculos para a inclusão do aluno com deficiência a gestão da escola, que não disponibiliza professor especialista para auxiliá-los e não possuem práticas inclusivas (currículo adaptado, métodos de ensino diferenciados, recursos e organização específicos para atender aos alunos com deficiência, entre outros), e a ausência de cursos de aperfeiçoamento, em que todos relataram que nunca participaram de formação continuada voltadas para a Educação inclusiva ofertada pelo poder público.

Por conseguinte, verificamos ainda que, para os egressos que estão atuando em salas inclusivas, os principais saberes necessários para que o aluno com alguma deficiência tenha acesso ao conhecimento, da mesma forma que os demais, são, principalmente, conhecimentos em Libras, Braille e capacitação. A formação inicial consistente foi pouco citada, para os egressos, além dos conhecimentos técnicos, a convivência em uma sala de aula heterogênea requer do professor que ele tenha capacidade de se adaptar, de buscar métodos de ensino, adaptação de currículos e atualização do conhecimento.

A partir desses resultados, podemos concluir que o papel da universidade, além da transmissão do conhecimento humano, técnico e científico, precisa preparar o aluno para a realidade que será encontrada no exercício da profissão. Não existe fórmula ou manual ou um perfil para a inclusão, o que deve existir é um ato contínuo de reflexão crítica sobre sua prática, de modo que o leve a pesquisar a melhor maneira de ensinar, e a recriar diante de cada contexto, realidade e sala de aula (FERREIRA, 2006).

Nessa perspectiva, as universidades precisam se engajarem no movimento inclusivo e reconhecer a responsabilidade social de formar docentes preparados para promover a inclusão, através de currículos atualizados que assegurem o debate sobre a construção da identidade, da cultura da alteridade deficiente.

Por fim, os resultados dessa pesquisa podem contribuir na realização de outras investigações sobre a formação inicial docente na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, no *Campus* de Araguaína, bem como nos demais campi da UFT, com foco em outros documentos, importantes para a compreensão desse processo de ensino, e com a inclusão de outras vozes, como as dos gestores, coordenadores de cursos, técnicos administrativos e professores universitários.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 2004.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Revista Psicologia e Sociedade**. Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 24-34, Abril 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Jun 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-718220110001000041kl>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMAN. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.) Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06_artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf> Acesso em 10 abril de 2013

BOBBIO, Noberto. Reformismo, socialismo e igualdade. **Novos Estudos**, nº 19 - dezembro de 1987. Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/53/20080623_reformismo_e_socialismo.pdf> Acesso em 21 de janeiro de 2015

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>>. Acesso em 15 de Out. de 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm> Acesso em 20 de abril de 2013.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7.853/89 e Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>. Acesso em: 29.dez.2013.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em out de 2013.

BRASIL. Decreto nº 4.279 de 21 de junho de 2002. Dispõe sobre a organização administrativa da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4279.htm>. Acesso em: 10.out.2014.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em 17 de jul de 2015

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em 21 de out de 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 20 de out. de 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em out de 2013.

BRASIL. Lei nº 10.032 de 23 de outubro de 2000. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10032.htm Acesso em 22 de nov. de 2013

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm> Acesso em abril de 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm> Acesso em 21 de out de 2013.

BRASIL. Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L7853.htm>>. Acesso em 22 nov. de 2013.

BRASIL. MEC. Ministério de Educação e Cultura. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em 21 de out de 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em Out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 12 de dez de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em Out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em Out 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira, et al. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, SP. Vol. 11, n. 1 (jan./abr. 2005), p. 97-117, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21021>. Acesso em Abril de 2013.

BURKE, Peter. **A nova história, seu passado e seu futuro. A escrita da história**, 1992. Capítulo introdutório do livro *A escrita da História: novas perspectivas* / Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP. 1992. Disponível em: <http://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf> Acesso em 30 de jun de 2015.

CAIRO JUNIOR, José. **Curso de Direito do trabalho: Direito individual e coletivo**. 9.ed. Salvador: JusPodivm, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em 10 out. de 2014.

CLÈVE, Clèmerson Merlin; RECK, Melina Breckenfeld. **Princípio Constitucional da Igualdade e Ações Afirmativas**. Disponível em: <http://www.unibrasil.com.br/revista_on_line/artigo%2011.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2014.

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sumus, 2006.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa com CARLOS SKLIAR... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 15 pgs., 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1258>> Acesso em 30 de jun de 2015.

FÁVERO; Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de M. P.; MONTOAN, Maria Teresa E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC-SEESP, 2007.

FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sumus, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michle. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sumus, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2010.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Faces da diferença. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 207-216, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1252/1661>> Acesso em 29 de abr de 2015.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2095/1444> Acesso em 12 de abr de 2013.

GOELLNER, Silvana Viladore. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Viladore (orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa, DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu (orgs.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia Ambiental. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, nº 01. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/como_elaborar_um_questionario.pdf> Acesso em 10 de jan. de 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Revista Pró-Posições** v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04>. Acesso em 20 de jan 2015.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 10. ed. DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 255-272, 1984. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/81/83>. Acesso em 02 fev. 2015.

LIMA, Paulo Roberto de Oliveira. **Isonomia entre os sexos no sistema jurídico nacional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>> Acesso em 30 de abr de 2015.

LOPES, Maura Corcini. RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452> Acesso em 29 de abr de 2015.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão nas tramas da escola**. Editora da ULBRA, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade**, n. 25, v. 2, jul-dez. 2000. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25922/000289562.pdf?sequence=1&locale=pt_BR> Acesso em 12 de jul de 2015

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 02 de jul de 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário LUFT**. São Paulo: Ática, 2000.

LUNARDI, Marcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. Tese de Doutorado. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3444/000388228.pdf?sequence=1>> Acesso em 18 de maio de 2015.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, p. 27-35, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5181>> Acesso em 20 de abr de 2015.

MALHORTA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Bookman, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=N8n6XnCHQHQC&oi=fnd&pg=PR10&dq=Pesquisa+de+marketing:+uma+orienta%C3%A7%C3%A3o+aplicada.&ots=vlwcYdD5yB&sig=_9ePsHUKgDkIHAmMSnHZBr_MrK8#v=onepage&q=Pesquisa%20de%20marketing%3A%20uma%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20aplicada.&f=false. Acesso em 28 de fev de 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo. **Inclusão escolar**: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L.A.R.et.al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino Superior. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 21, n. 28, p. 191-206, 2008. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161/87> Acesso em 01 de agosto de 2015.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZZOTTA, **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora. **Deficiência e Envelhecimento**. In: Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60? - Rio de Janeiro: IPEA, 2004 594 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/idososalem60/Arq_09_Cap_03.pdf>. Acesso em: 24.mai.2014.

MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n3/03.pdf>> Acesso em 15 de jul de 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 29 set 2014.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Paula. "Globalização, identidade e diferença". **Novos Estudos CEBRAP**, n. 49, p. 47-64, nov. 1997. Disponível em: <http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/83/20080627_globalizacao_identidade.pdf> Acesso em: 19 de jan de 2015.

MORRIS, David. **Illness and culture in the postmodern age**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press; 2000. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=6v3LHY4tLbwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q=reality&f=false>> Acesso em 29 de jun de 2015.

MRECH, Leny Magalhães. Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 127-146, 1997. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5_numero1pdf/r5_art10.pdf> Acesso em 23 de abr de 2013.

OLIVEIRA, Adriano Machado. Narcisismo, biossociabilidade e escola contemporânea. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 185-193, Abril. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Jun 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100020>.

OMOTE, Sadao. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. In: BARBOSA, R. L. L. (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 1, p. 04-13, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewArticle/1042>> Acesso em 19 de jun de 2015

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficiências**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em 15 mai de 2013.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v14n1/a12v14n1.pdf> Acesso em 19 de jun de 2015.

ORTEGA, Francisco. **Das utopias sociais às utopias corporais**: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (orgs.) Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=DYocQP99QwAC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=das+utopias+sociais+%C3%A0s+utopias+corporais&source=bl&ots=hZ5MK-Idgw&sig=cfK7T0XjsTUTlk6nW7AknOQJawo&hl=pt-BR&sa=X&ei=VTOXVbuvF8L5->>

[AHlk4DIDQ&sqi=2&ved=0CB0Q6AEwA A#v=onepage&q=das%20utopias%20sociais%20%C3%A0s%20utopias%20corporais&f=false>](#)

ORTEGA, Francisco. **O Corpo Incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond; 2008 Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=btXL0h5e-gkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false> Acesso em 29 de jun de 2015.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 151-169, 2006. Disponível em: < <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/4360/pdf>> Acesso em 15 de abr de 2013

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Resumo de direito administrativo descomplicado**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999. Disponível em: < [PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 24.ed. São Paulo: Ática, 2010.](https://books.google.com.br/books?id=wEclUU-fS6MC&printsec=frontcover&dq=ciladas+da+diferen%C3%A7a&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CBwQ6AEwAGoVChMllonuoLnTyAIVipCQCh0zlgHe#v=onepage&q=Houve%20um%20tempo%20&f=false.> Acesso em 12 Out 2014;</p>
</div>
<div data-bbox=)

PINTO, Celi Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileira: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Revista Educação e Realidade**. V. 24, n. 02. 33-57, jul/dez, 1999. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55375/0>> Acesso em 20 de abr de 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 fev 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 293-310, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200010> Acesso em 20 de jun de 2015.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo:Brasiliense, 2003

RIOS, Terezinha A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. **Série Ideias**, n. 15, p. 73-77, 1992. Disponível em: <http://siabi.trt4.jus.br/biblioteca/acervo/Doutrina/artigos/ensino/ideias_15_p073-077_c.pdf> Acesso em 01 de jul de 2015.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sumus, 2006.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n. 8, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691/583>> Acesso em 18 de jun de 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Porto, Portugal: Edições Afrontament, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA, Karla. **Outros Espaços, Outros Tempos: Internet e educação**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8597/000582097.pdf?sequence=1>> Acesso em 20 de jun de 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, CD de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, 2009, 1.1: 1-15. Disponível em: http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf Acesso em nov de 2014.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no brasil: um balanço prévio e necessário. **Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo**, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf> Acesso em 30 de janeiro de 2015

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90573/246728.pdf?sequence=1>> Acesso em 10 de dez de 2014.TO

SILVA, Luzia Gomes da. **Dos direitos humanos aos direitos fundamentais no Brasil: passeio histórico-político**. São Paulo: Baraúna, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T.T (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. 24(1): 15-32. Jul/dez. 1999. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644> Acesso em 20 de abril de 2015.

SKLIAR, Carlos. **Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. In: SKLIAR, C. (Org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação: Educação especial e políticas inclusivas. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001. Disponível em:<

SKLIAR, Carlos. **Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: SKLIAR, C. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio antropológicas em Educação Especial*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006b

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Escola inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 61-74, 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4399> Acesso em 25 de jun de 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2013.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (Araguaína). **Projeto pedagógico do curso de Biologia**. Araguaína, 2009. 241 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (Araguaína). **Projeto pedagógico do curso de Física**. Araguaína, 2009a. 267 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (Araguaína). **Projeto pedagógico do curso de Geografia**. Araguaína, 2009b. 202 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (Araguaína). **Projeto pedagógico do curso de História: habilitação em licenciatura**. Araguaína, 2009c. 117 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (Araguaína). **Projeto pedagógico do curso de Letras: habilitações: língua portuguesa e respectivas literaturas, língua inglesa e respectivas literaturas**. Araguaína, 2009d. 236 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (Araguaína). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Matemática**. Araguaína, 2012. 215p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (Araguaína). **Projeto pedagógico do curso de Química**. Araguaína, 2009e. 199 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2_361.pdf> Acesso em 01 de jul de 2015

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In. Veiga, IPA, Resende, LMG de (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 6.ed.Campinas, SP: Papirus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza. **O projeto político pedagógico: um guia para formação humana**. In: VEIGA, I. P. A. (org.) Quem sabe a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas, SP: PapirUs, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **As idades do corpo:(material) idades,(divers) idades,(corporal) idades,(ident) idades**. Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. Disponível : < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.12.htm>> Acesso em 30 de abr de 2015s

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200002&script=sci_arttext> Acesso em 02 de jun de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001b.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão**. In: MACHADO, Adriana M. et al. Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva - direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=D1BuTxOttt0C&pg=PA55&%20pg=PA55&dq=Quando+a+inclus%C3%A3o+pode+ser+uma+forma+de+exclus%C3%A3o&source=bl&ots=0zN8gBwVxt&sig=-Vazehmw4p_qbBGSUToqzFPk2EglZE&hl=pt-BR&sa=X&ei=LKptVceE Er Hls AT744G ADA&ved=0CB4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false Acesso em 30 de abr de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf> . Acesso em 30 de abril de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve. Revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para incluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001a. Disponível em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-dossie-veiga-netoa.pdf> Acesso em 29 de abr de 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>> Acesso em 31 de jul de 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**. 2013, vol.39, n.3, pp. 577-588. Epub May 10, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300002&script=sci_arttext Acesso em 1 de fev de 2015

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu, HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa – **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**, **sob a responsabilidade da pesquisadora, Alliny Kássia da Silva, a qual pretende: Investigar quais as contribuições da Universidade Federal do Tocantins na formação do egresso dos cursos de Licenciaturas, Campus de Araguaína, na perspectiva inclusiva.**

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria na formação do egresso na perspectiva inclusiva.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço, Avenida Paraguai, esquina com a rua Uxiramas, Bairro Cimba, *Campus* de Araguaína, pelo telefone (63 – 2112-2201), ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte, Prédio do Almojarifado, *Campus* de Palmas, telefone (63 - 32328023) de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados).

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato.

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Assinatura do coordenador do projeto

APÊNDICE B – questionário aplicado aos egressos das licenciaturas do *Campus* de Araguaína.

Questionário

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **POLÍTICA PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**, de responsabilidade da pesquisadora Alliny Kássia da Silva, orientada pela Professora Doutora Temis Gomes Parente, do Programa de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins/UFT.

O presente estudo objetiva investigar quais as contribuições da UFT na formação do(a) egresso(a) dos cursos de licenciaturas na perspectiva da educação inclusiva.

Para tal finalidade utilizaremos como instrumento preliminar de pesquisa este questionário. A confidencialidade de suas respostas está garantida e os resultados serão tratados de forma agrupada.

Sua participação é voluntária e extremamente importante para a realização da pesquisa.

O tempo previsto para o preenchimento deste questionário é de 3 a 7 minutos!

Desde já agradecemos sua participação.

1 - Inicialmente, gostaríamos de saber o que você entende por Educação Inclusiva?

2 - Como você avalia as pesquisas que tratam da inclusão de pessoas com deficiência na escola?

Para responder, considere a escala abaixo em que 1 significa sem importância e 5 significa extremamente importante.

	1	2	3	4	5	
Sem importância						Extremamente importante.

Identificação

1 – Nome

Preenchimento facultativo, caso não queira se identificar. Lembrando que mesmo se identificando a confidencialidade de suas respostas está garantida. A identificação é importante para aqueles que possuem alunos com deficiência em sala de aula, visto que propomos, posteriormente, a realização de uma entrevista com estes professores para o aprofundamento da pesquisa.

2 - Gênero/sexo

- Mulher
- Homem
- Não declarar.

3 – Idade

- Entre 20 a 30 anos.
- Entre 31 a 41 anos.
- Entre 42 a 52 anos.
- Acima de 53 anos.

4 - Possui algum tipo de deficiência?

No caso de "SIM", favor especificar qual.

5 - Alguém da sua família possui algum tipo de deficiência?

- Sim.
- Não.

6 - Qual a sua formação Acadêmica?

- Graduação
- Especialização
- Especialização em andamento
- Mestrado
- Mestrado em andamento
- Doutorado
- Doutorado em andamento

Sobre a sua formação na UFT...

1 - Você aprendeu a Linguagem Brasileira de Sinais - Libras, no período da sua formação acadêmica?

De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 a Língua Brasileira de Sinais - Libras, deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

- Sim, aprendi e consigo me comunicar bem com uma pessoa surda.
- Sim, mas não consigo me comunicar com uma pessoa surda.
- Aprendi apenas o básico para manter uma comunicação razoável com uma pessoa surda.

- () Não. Precisei buscar aprender em um curso particular.
 () Não. Não sei Libras.

2 - Como você avalia a disciplina de Libras oferecida pela licenciatura a qual você cursou no *Campus* de Araguaína/UFT?

Para responder, considere a escala abaixo em que 1 significa insuficiente e 5 excelente.

	1	2	3	4	5	
Insuficiente						Excelente

3 - Além das disciplinas que contemplam conhecimentos sobre as especificidades dos (as) alunos (as) com algum tipo de deficiência, a Universidade promoveu debates científicos (oficinas, conferências, seminários e palestras) para ampliar os conhecimentos sobre identidade, diferença, inclusão, exclusão, e dessa forma subsidiar a prática docente?

- () Sim.
 () Não.
 () Não me recordo.

4 - Considerando somente a formação obtida pela Universidade Federal do Tocantins, você se sente capacitado(a) para ensinar um(a) aluno(a) com deficiência em uma sala de aula regular?

- () Sim.
 () Não.
 () Não sei afirmar.

5 - Atualmente Leciona em sala de aula regular?

- () Sim, em escola pública.
 () Sim, em escola particular.
 () Sim, em escola pública e particular.
 () Não.
 () Nunca atuei em uma sala de aula.

Prática Docente...

1 - Você leciona ou já lecionou para alunos(as) com algum tipo de deficiência em sala de aula regular?

- () Sim.
 () Não.

2 - A formação acadêmica recebida pela UFT foi/é importante para sua prática docente na perspectiva inclusiva?

- () Sim.
 () Não.

3 - A gestão escolar disponibiliza/ou um professor especializado em Educação Especial para auxiliar no atendimento em sala de aula de algum aluno com alguma deficiência?

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 11/09/2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determina, no art. 8º que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes

comuns, além dos professor titular, professores da educação especial capacitados e especializados, para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

- Sim.
 Não.

4 - Na escola em que você leciona/lecionou há práticas inclusivas, como por exemplo: currículo adaptado, métodos de ensino diferenciados, recursos e organização específicos para atender aos(às) alunos(as) com deficiência?

- Sim.
 Não.

5 - Você já realizou algum curso de complementação ou pós-graduação na áreas específicas da Educação Especial? Caso a resposta seja sim. O curso oferecido teve incentivo do poder público (municipal, estadual ou federal)?

6 - Na escola em que você leciona, ou já lecionou, existe Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos(as) com deficiência?

- Sim.
 Não.

7 - Na sua opinião, Quais saberes são necessários para um professor que possui alunos com alguma deficiência em sala de aula?

8 - Na sua opinião, qual (is) é (são) a(s) principal (is) dificuldade (s) da educação de pessoas com deficiência na sala regular?

9 - Gostaria de saber a sua opinião acerca da inclusão de alunos(as) com deficiência na sala regular de ensino.

APÊNDICE C – Memorando encaminhado à Prograd Solicitando informações dos egressos e Resposta via e-mail da Pró-Reitora de Graduação da UFT.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
MESTRADO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Memorando 001/AKS/GESPOL

Em 25 de setembro de 2014.

À Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Tocantins.

Assunto: Solicita dados dos egressos dos cursos de licenciaturas da UFT.

1. Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e, juntamente com minha orientadora, Professora **Temis Gomes Parente**, estamos pesquisando *as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e a contribuição da UFT para a formação docente na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência*.
2. Dentro das etapas da pesquisa consta a aplicação de questionário e/ou entrevista com alunos egressos dos cursos de Licenciaturas da UFT que estejam atuando em sala de aula. Para a realização, solicito gentilmente uma lista contendo **nome, telefone e email** dos alunos egressos dos cursos de licenciaturas (presenciais, EaD e PARFOR) formados no período de 2012 (1º e 2º semestres) e 2014 (1º Semestre).
3. A referida pesquisa objetiva contribuir para o melhor desenvolvimento do ensino e da pesquisa da UFT e os dados solicitados irão subsidiar na realização do trabalho. Nesse sentido, contamos com a vossa colaboração.

Respeitosamente,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

WWW.UFT.EDU.BR

ALLINY KASSIA DA SILVA

Secretária Executiva do Campus de Araguaína

Aluna do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas

Matrícula nº 2523011

APÊNDICE D – Resposta da PROGRAD quanto à solicitação dos dados dos egressos para realização da pesquisa.

10/10/2015

Gmail - Solicitação de Informações para Pesquisa Científica



Alliny Silva <alline.uft@gmail.com>

Solicitação de Informações para Pesquisa Científica

Pro-Reitoria de Graduacao <prograd@mail.uft.edu.br>

22 de janeiro de 2015 às 18:33

Para: Secretária Executiva_Direção do Campus de Araguaína <alline.uft@gmail.com>, Temis Parente <temis@uft.edu.br>

Prezada Alliny,
boa tarde!
Seguem os dados solicitados para a pesquisa.
Estamos a disposição.
Att,

*Profa. Dra. Berenice Feitosa da Costa Aires
Pró-Reitora de Graduação
Universidade Federal do Tocantins - UFT
63 32328115 prograd@uft.edu.br*

[Citação ocultada]



Contatos de Alunos de Licenciaturas Formados em 2012 e 2013 (Regular EAD PARFOR).xls
200K