

Inclusão na educação básica: notas de um discurso e seus efeitos nas subjetividades

Inclusion in basic education: notes of a discourse and its effects on subjectives

Carla Clauber da Silva

Secretaria de Cultura de Joinville (Prefeitura de Joinville)
carlaclauber@hotmail.com

Silvia Sell Duarte Pillotto

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
pillotto0@gmail.com

Jane Mery Richter Voigt

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
janevoigt@terra.com.br

Resumo

As políticas públicas dirigidas ao processo de inclusão têm produzido diferentes práticas pedagógicas, que por sua vez geram debates nas instituições educacionais, nas universidades, nas famílias e na sociedade de forma geral, evidenciando diferentes concepções acerca do que é inclusão. Com base nessa problematização, o presente artigo analisa os discursos de professores da Rede Pública da região norte de Santa Catarina produzidos nas fichas de encaminhamento dos alunos para o atendimento na sala de apoio. Tais alunos, na perspectiva desses professores, apresentam dificuldades nos processos de aprendizagem. Esses alunos são atendidos no contraturno, visando contribuir para a superação de suas dificuldades de aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de análise documental. Foram analisadas 900 fichas de encaminhamento, redigidas por 75 professores em 15 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Constatou-se o quanto o processo de aprendizagem se apoia em discursos psicologizantes, criando fronteiras e desafios para os alunos que não aprendem na perspectiva dos professores. Observou-se que os discursos produzidos nas fichas de encaminhamento expressam um processo silencioso que naturaliza a exclusão na prática pedagógica.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão. Educação Básica. Salas de Apoio.

Abstract

Public policies, focused on the inclusion process, have produced different pedagogical practices, which in turn generate debates in educational institutions, universities and in families and society in general, highlighting different conceptions about what inclusion is. Based on this problematization, the present article analyzes the discourse of teachers of the Public Network of the Northern Region of Santa Catarina, produced in student referral forms to be attended by the support room. Those are students, who in the perspective of these teachers, present difficulties in the learning processes. In these schools, the students are attended to after school, aiming to contribute to overcoming their learning difficulties. This qualitative research was carried out through documentary analysis. 900 referral forms were analyzed, submitted by 75 teachers in 15 School Units of the Municipal Teaching Network. This research showed how much the learning process relies on psychologizing discourses, creating boundaries and challenges for students who do not learn from the perspective of teachers. It was observed that the discourses produced in the referral forms express a silent process that naturalizes exclusion in pedagogical practice.

Keywords: Inclusion Policies. Basic Education. Support Rooms.

Introdução

O presente artigo tem a intenção de provocar reflexões acerca do processo de inclusão de alunos que não respondem às expectativas dos professores em relação aos seus processos de aprendizagem.

Observamos que a temática sobre a inclusão nas escolas também está presente nas políticas públicas, desencadeando práticas pedagógicas diversas, que por sua vez geram debates em diferentes âmbitos, como nas universidades, nas famílias e na sociedade de forma geral.

Tendo em vista essa problemática, algumas questões mobilizaram a nossa pesquisa: Qual a compreensão dos professores acerca da inclusão? Como os processos de inclusão se revelam na prática pedagógica? Larrosa (2000) afirma que tais práticas podem transformar a relação do sujeito consigo mesmo. No entanto o autor alerta que é necessário considerar que nesse processo “entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade as quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 2000, p. 43). Portanto, as práticas pedagógicas configuram-se em um dispositivo que produz formas de experiências de si.

Com base nessas indagações, o presente artigo visa analisar os discursos produzidos por professores da Rede Pública da região norte de Santa Catarina presentes nas fichas de encaminhamento dos alunos para o atendimento na sala de apoio. Tais salas foram criadas com base no documento Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico (BRASIL, 1994), com o objetivo de oferecer atendimento especializado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

De abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de análise documental, que se fundamenta na compreensão de que um documento escrito é sempre uma fonte inesgotável de informações significativas. Concordamos com Cellard (2008), que afirma que em um documento é possível identificar vestígios da atividade humana em diferentes épocas, pois pode ser o único testemunho de atividades ocorridas num determinado período.

Para o propósito da pesquisa, analisaram-se 900 (novecentas) fichas de encaminhamento para o atendimento nas salas de apoio, redigidas por 75 (setenta e cinco) professores em 15 (quinze) unidades escolares da Rede Municipal de Ensino da região norte de Santa Catarina.

O artigo aqui apresentado estrutura-se nos seguintes itens: “Políticas públicas para a inclusão”, que trata das trajetórias históricas dos processos de inclusão dos documentos oficiais; “Registro: tensões no processo de inclusão”, que traz uma reflexão sobre os parâmetros de normalidade, provocando tensões quando se propõe a inclusão como fio condutor da prática pedagógica; “O discurso e seus efeitos nas subjetividades”, que analisa os documentos produzidos pelos professores, os quais desvelam as suas concepções sobre o processo de inclusão.

Políticas públicas para a inclusão

Na pesquisa em questão a educação é compreendida como um direito universal básico e um bem social público. Dessa forma, constitui condição para a emancipação social, concebida numa perspectiva democrática e de um projeto de inclusão social mais amplo (OLIVEIRA, 2009). Porém, por muito tempo, uma parcela considerável da população não teve esse direito contemplado.

O movimento de universalização da educação foi fomentado pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A conferência foi um marco importante para as políticas de inclusão, como menciona o seu terceiro artigo sobre a relevância de universalizar o acesso à educação:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO; UNICEF; PNDU; BANCO MUNDIAL, 1990).

Os 155 (cento e cinquenta e cinco) governos que subscreveram a declaração aprovada na Conferência se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, aos jovens e adultos. Desse modo, o Brasil, considerado entre os nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo, foi levado a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na declaração de Jomtien. Comprometeu-

se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (DELORS *et al.*, 1999).

O Relatório Delors (DELORS *et al.*, 1999), como ficou conhecido, coordenado pelo francês Jacques Delors, reconhece que o ideal de progresso, tão almejado pela sociedade, não resolveu o problema da exclusão, evidenciada em todo o mundo, mesmo nos países ricos. O referido relatório coloca em pauta alguns desafios para o século XXI, envolvendo a necessidade do ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; também a importância da adaptação das diversas culturas presentes na sociedade; a relevância voltada a modernização das mentalidades na sociedade da informação; e por fim, a ressignificação de uma vivência real que aconteça de fato com o exercício democrático. Importante ressaltar que nesse movimento de educação para todos houve também um olhar especial para a educação inclusiva.

Já consta na Constituição Federal de 1988, por meio de pressões de organizações e movimentos sociais, que o atendimento das pessoas com deficiências deveria acontecer preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Assim, as políticas públicas de educação passaram a contemplar também a educação inclusiva, estabelecendo práticas, recomendando técnicas, criando espaços e discursos para garantir o atendimento. É nesse cenário que surgiram as classes especiais nas escolas de educação básica, visando atender os alunos com deficiências e/ou com dificuldades de aprendizagem.

Em 2001 foram lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB). O documento determina que as escolas podem criar Classes Especiais, de caráter transitório:

[...] uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor de educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base comum (BRASIL, 2001a, p. 53).

De acordo com as diretrizes, são considerados alunos das Classes Especiais os cegos, os surdos, os de condutas típicas características de síndromes ou transtornos e casos graves de deficiência intelectual ou múltiplas. Os alunos são encaminhados às classes especiais quando forem observadas grandes defasagens idade/série ou quando eles não tiverem conhecimentos prévios necessários para acompanhar o desenvolvimento do currículo em classe comum (BRASIL, 2001a).

Um novo documento foi publicado em 2001, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento determina que os alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação sejam encaminhados para as Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno escolar ou que sejam encaminhados para Centros de Atendimento Especializados. As diretrizes ressaltam que todos os alunos devem ser matriculados em classes comuns do Ensino Regular (BRASIL, 2001b).

Nessa lógica, as salas de apoio basearam-se também nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico, que tem como objetivo oferecer indicações para as áreas do desenvolvimento infantil a serem trabalhadas, com vistas ao progresso global dos alunos, na certeza de que “a natureza das disfunções na aprendizagem deve ser considerada como consequência de inúmeros fatores, e não como a causa primeira do fracasso escolar”, justificando que “as dificuldades de aprendizagem podem ser superadas quando os alunos são estimulados e aceitos” (BRASIL, 1994).

Desde os anos 1990, as políticas de educação inclusiva vêm sendo implementadas nas escolas de educação básica. Porém as diretrizes estabelecidas nas políticas e as práticas pedagógicas apresentam dificuldades e limites, bem como diversos desafios que permeiam questões como: a formação inicial e continuada de professores, a reformulação dos projetos pedagógicos, as condições institucionais, os processos de avaliação.

Além das questões mencionadas anteriormente, é necessário considerar que vivemos num momento em que o Estado neoliberal favorece, especialmente, a preparação para o trabalho e que os movimentos de exclusão possuem cenários mais favoráveis que os de inclusão.

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a idéia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional (SKLIAR, 2001, p. 14).

Diante dessas questões, a nossa preocupação enquanto pesquisadoras centra-se na ideia de que somente os documentos oficiais não são suficientes para garantir a efetividade dos processos de inclusão, pois são as práticas educativas que dão vida à vida na escola (SKLIAR, 2001).

As práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica são orientadas pelas diretrizes oriundas das políticas, pelos projetos pedagógicos, pelos pressupostos teóricos de sua formação e pela constituição de suas subjetividades numa sociedade movida pelo consumo, pela meritocracia e pela culpabilização do indivíduo pelo seu fracasso. Esses pressupostos estão presentes nos diferentes momentos que envolvem as práticas pedagógicas.

Registros: tensões no processo de inclusão

Este item centra-se nas análises sobre os discursos produzidos nas fichas de encaminhamento redigidas por professores, nas quais eles descrevem dificuldades dos alunos nos processos de aprendizagem, justificando suas inserções nas salas de apoio pedagógico.

As fichas permitem a visibilidade do aluno, na medida em que agem como portadoras das narrativas dos professores sobre os processos cognitivos e comportamentais dele. Nesse instrumento, estão contidos dados pessoais: nome, data de nascimento, histórico escolar e seu processo de aprendizagem.

No início de cada ano letivo, os professores observam os alunos durante as atividades para verificar quem necessita ser encaminhado para a Sala de Apoio Pedagógico. Essas observações registradas ocorrem na primeira quinzena de aula, das quais selecionamos alguns trechos, considerados por nós instigantes, uma vez que nos explicitam contradições sobre o processo de inclusão vivenciado pelos alunos, que oculta implicitamente sua exclusão nas práticas educativas.

Numa das fichas, encontramos a narrativa de uma das professoras sobre um menino de 9 anos: *“Márcio [nome fictício] é pré-silábico, não possui raciocínio lógico e coordenação motora. É muito lento nas atividades e inseguro, quase apático, necessitando de ajuda constante para realizar as atividades. Está cursando pela segunda vez o 2.º ano do Ensino Fundamental”* (Professora A).

O trecho da ficha demonstra um gênero discursivo, que possui a propriedade de determinar que o aluno encontra dificuldades em aprender e, portanto, deve frequentar a Sala de Apoio Pedagógico. Ou seja, é um discurso interpelado pelo processo de inclusão/exclusão, no qual expropria a possibilidade do aluno de vivenciar seu processo de aprender de forma singular e de outros vieses que não correspondem ao padrão estabelecido pela professora A.

Essas fichas funcionam como discursos que interferem na vida escolar dos alunos, haja vista todos os alunos que se encaminham para a Sala de Apoio serem atendidos. Aqueles que não o são, aguardam uma vaga, já que a formação de cada grupo de atendimento não pode ultrapassar o limite de 15 alunos. São fichas cuja legitimidade não é interrogada ou questionada. São discursos formulados por “profissionais qualificados”, como no aqui relatado, a professora A do Ensino Fundamental.

Trazemos aqui outra ficha que reitera as problemáticas postas neste artigo. Trata-se da aluna Fernanda (nome fictício), de 7 anos, que frequenta o 2.º ano do Ensino Fundamental: *“é muito tímida, quase não fala. É pré-silábica e não reconhece as sílabas complexas. Sua mãe está grávida e não lhe dá muita atenção. Tem muitas dificuldades nas atividades e só faz com ajuda”* (Professora B).

Esse enunciado materializa as diferenças, utilizando as engrenagens discursivas, nas quais asseguram a transmissão do poder e o deslocamento indefinido de seus efeitos. Isto é, o não aprender passa a ser compreendido juntamente com uma série de outras coisas; a professora não se refere propriamente à não aprendizagem, mas a uma série de comportamentos e de maneiras de ser da aluna, apresentada como a causa da não aprendizagem.

Os enunciados aqui apresentados expressam a categoria grotesca dos fichários, que age enquanto engrenagens dos mecanismos de poder ou, dito de outro modo, “a maximização dos efeitos do poder a partir da desqualificação de quem os produz” (FOUCAULT, 2002, p. 15). Dessa forma, práticas discursivas criam um espaço para situar os alunos, impondo-lhes sua reparação. Trata-se muito mais de uma classificação e rotulação dos alunos do que propriamente uma justificativa.

Bauman (1999) afirma que a classificação consiste em atos de incluir e excluir, nos quais o desempenho é medido pela clareza das divisões, agindo como uma espécie de arquivo espaçoso, confinando cada pasta e cada item num lugar próprio, separado. Cada ato nomeador/classificador permite “dividir o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não”, já que “certas entidades podem ser incluídas – tornar-se uma classe, apenas na medida em que outras entidades são excluídas” (BAUMAN, 1999, p. 11).

Discursos como os das professoras A e B indicaram-nos que a justificativa delas se baseou em fatores biológicos, emocionais e cognitivos. Essas justificativas foram recorrentes nas demais fichas de encaminhamento analisadas nesta pesquisa.

Com relação à categoria biológica, algumas palavras se repetiram, a exemplo: falta de coordenação motora, de lateralidade, deficiência mental e lentidão. Nessa

categorização, a não aprendizagem é consequência de fatores biológicos. Assim, a falta de coordenação motora, de lateralidade, a deficiência mental (ainda que não respaldada em diagnóstico clínico) e a lentidão são considerados fatores que justificam a inclusão do aluno na Sala de Apoio.

A categoria que diz respeito aos aspectos emocionais fica evidente em palavras como: inseguro, tímido, introvertido, apático e passivo. Aqui as questões emocionais centram-se especificamente em qualificar os comportamentos, explicitando que sua forma de ser também é alvo de austeridade na sala de aula.

Sobre a categoria cognitiva, os alunos são compreendidos como sujeitos pré-silábicos. Aqui cabe uma ressalva aos estudos da psicóloga Emilia Ferreiro, difundidos no Brasil, os quais descrevem e categorizam o processo de aprendizagem da escrita em diferentes níveis: pré-silábico, silábico e silábico-alfabético e alfabético. Isso não significa que a identidade dos alunos se restrinja a um processo de apropriação da escrita.

O nível pré-silábico passa a ser compreendido como um problema, e fabricam-se, assim, uma nova dificuldade de aprendizagem e também um instrumento classificador, pois o processo de aprendizagem dos alunos passa a ser regido por tais categorias. Outras alegações dos professores, presentes em muitas das 900 fichas, que dizem respeito à categoria cognitiva referem-se à falta de concentração dos alunos, ausência de raciocínio e falta de atenção.

Esses registros nos fazem refletir sobre um complexo processo de subjetivação, na qual a linguagem, mesmo na forma de escrita, aparece como um agenciamento de práticas discursivas. Nesses agenciamentos são produzidos os efeitos de sujeito, ou seja, agenciamentos que operam para modificar e marcar as subjetividades dos alunos.

As fichas de encaminhamentos deram visibilidade a um conjunto de regras em que a diferença é nomeada. Constituíram um mecanismo no qual se permite falar sobre os alunos, situando-os em espaços que estão inseridos em um sistema de raciocínio, que se propõe a capturar a diferença, institucionalizá-la e confiná-la dentro de um quadro patológico, quer dizer, em uma instituição invisível que expropria os alunos de sua normalidade.

Pesquisas sobre fracasso escolar (PATTO, 1996; MACHADO, 1994; COLLARES; MOYSÉS, 1996, entre outras) procuram historicizar a problemática, empenhando-se em dar visibilidade à forma como a escola se constitui enquanto reprodutora das desigualdades sociais e da dominação e de como o fracasso escolar é produzido no cotidiano escolar.

As afirmações das professoras A e B, também observadas nas demais fichas de encaminhamento averiguadas, reforçam algo bastante presente nos discursos sobre o processo de escolarização: a culpabilização dos alunos e dos pais pelo fracasso escolar. Foi isso que constataram Collares e Moysés (1996) em sua pesquisa; na opinião dos profissionais da educação, as causas do fracasso escolar estão focadas nas crianças e suas famílias. A instituição escolar é, na fala desses professores, praticamente isenta de responsabilidades. A escola e o sistema escolar são relegados a plano secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar.

Além desse estudo, merecem atenção aqueles que têm evidenciado a “medicalização” do fracasso escolar como um dispositivo legitimador das práticas excludentes da escola. A medicalização do fracasso escolar ou a patologização do processo ensino e aprendizagem transforma problemas pedagógicos e sociais em problemas médicos, construindo uma verdadeira “cultura psi” que transversaliza as práticas pedagógicas.

Isso não significa que o discurso do professor seja uma prática deliberada, de um sujeito autônomo, mas é assumido a partir de uma ordem, de um sistema de produção do discurso, de um processo de inclusão/exclusão, que põe em marcha princípios de seleção, classificação, hierarquização. Assim, o professor apresenta-se como uma função do discurso e como instituição, na medida em que habitam em sua voz outras vozes, quais sejam, as vozes da instituição e da pedagogia.

O discurso e seus efeitos nas subjetividades

Com base nos discursos identificados nas fichas de encaminhamento dos alunos para as salas de apoio, entendemos que é necessário pensar a respeito de anormalidade e doença nos processos de inclusão. Embora os conceitos de anormalidade e doença tenham sentidos diferentes, as práticas discursivas os aproximam. Afinal, o discurso possui suas próprias regras e remete a outros textos, a outros espaços, formando um nó em rede. Foucault (2001) inscreve a norma entre *as artes de julgar*, admitindo sua relação com o poder. Todavia o que caracteriza a norma não é o uso da força, e sim de uma lógica, uma economia, uma maneira de poder refletir suas estratégias e definir seus objetos. Portanto, conforme o autor, não é somente um conceito polêmico, mas político.

Para Canguilhem (2000), o normal não é um conceito estático ou pacífico, mas dinâmico e polêmico, no sentido que qualifica negativamente o sujeito. A função de uma norma é, segundo esse autor, para retificar, por de pé. Assim, “normar, normalizar, é [Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35](#)

impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um determinado hostil, mais ainda do que estranho” (CANGUILHEM, 2000, p. 211).

O conceito de “normal” só oferece a possibilidade de referência e de regulação à medida que “uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência”, atuando como “instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatórias por um estado de coisas satisfatório” (CANGUILHEM, 2000, p. 212).

Portanto, uma norma possibilita unificar o diverso, reabsorver a diferença, corrigir os desvios, preencher as ausências, fixando o normal com base em uma decisão normativa, na qual o “normal é o efeito obtido pela execução de um projeto normativo”. Fato que envolve uma relação de exclusão pela negação entre o normal e o anormal. Negação que a anormalidade reclama correção, permitindo dizer “que o anormal que logicamente é o outro é existencialmente o eu, ou seja, o normal” (CANGUILHEM, 2000, p. 212).

O paradigma mais evocado e o mais usualmente utilizado pela Modernidade para explicar que existem sujeitos que não se enquadram dentro do padrão de normalidade e que os insere em quadros patológicos é o biológico. Utiliza-se o paradigma biológico para explicar a distinção entre a normalidade e o patológico.

O social estabelecido é entendido como normalidade no sentido de saúde e doença. Nessa perspectiva, indivíduos e sociedade são reduzidos a seres biológicos, diferindo apenas em complexidades inferiores e superiores, mais ou menos graves, mais ou menos variadas. Ou ainda, na linha de Comte (*apud* CANGUILHEM, 2000), as diferenças de gênero, étnicas, culturais, sociais e políticas são concebidas enquanto diferenças nas quantidades. Assim, é possível compreender a lógica em que se baseiam os padrões estatísticos, os testes padronizados para medir a inteligência, cujo intuito principal é mensurar as diferenças individuais, pois somos iguais na essência.

Desse modo, quando se percebe que os discursos dos professores concebem a diferença dos processos de aprendizagem dos alunos como algo que decorre de causas biológicas, podemos afirmar que a ideia subjacente ao processo de normalização é a de tornar semelhante. A estratégia que sobressai no processo de inclusão é a da assimilação.

Bauman (1998) afiança que a etimologia histórica do conceito de assimilação, entendida em algum ponto do século XVII, começou a ser estendida gradualmente até abranger os usos mais familiares e comuns. Hoje em dia significa literalmente tornar semelhante. Os processos que o novo termo tentou captar foram retrospectivamente

postulados, buscados, imputados ou encontrados e documentados nas sociedades do passado, cuja consciência não continha nem o conceito nem as visões que ele despertou. Trata-se de uma “ação consciente, historicamente enquadrada, que foi desistoricizada e assumida enquanto um processo perpétuo e universal” (BAUMAN, 1998, p. 114).

Embora a origem metafórica do conceito de assimilação não se encontre amplamente documentada, Bauman (1998, p. 116) verifica que seu primeiro uso foi de ordem biológica em 1578, referindo-se ao conceito de assimilação a “atos de absorção e incorporação realizados por organismos vivos”.

A captura do conceito de assimilação para as práticas sociais tornava possível a uniformização da imagem, tornar os indivíduos mais parecidos uns com os outros. Um conceito que se tornou adequado à sua nova função semântica, social.

o conceito evocava a imagem de um corpo vivo, ativo, a injetar seus próprios conteúdos e a gravar sua própria forma em algo diferente dele e fazendo isso por sua própria iniciativa e com seu próprio objetivo (tendo que fazê-lo para permanecer vivo); de um processo durante o qual a forma e conteúdos da outra entidade passavam por uma mudança radical, enquanto a identidade do corpo “assimilante” era mantida e, com efeito, permanecia constante através da única maneira possível – pela absorção (BAUMAN, 1998, p. 116).

Nesse sentido, os atendimentos do aluno nas salas de apoio pedagógico baseiam-se em uma lógica da assimilação, ou seja, de tornar os alunos uns iguais aos outros. A rigidez imposta pelo processo impede a experiência com o imprevisível, com as diferenças e suas singularidades, como também a (re)invenção de novas formas de aprender, novas formas de relação, novas experiências de si ou mesmo a experiência do “desprendimento de si”, conforme assinalado por Foucault (2001).

A vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível. Ela é uma atividade normativa. A doença mental, o cego, o surdo, o aleijado, o delinquente, os índios, os negros, os velhos, as mulheres, as crianças, os alunos que não correspondem às expectativas e normas de professores, de especialistas e das instituições educativas não podem ser apreendidos em suas manifestações internas.

Ao identificar esses sujeitos fora da norma estabelecida, não se faz simplesmente por suas diferenças orgânicas, mas pelas diferenças que tais categorizações produziram à possibilidade de sua participação e ação na sociedade. As normas são fabricadas pelas exigências profissionais e institucionais, pelo ideal de homem e sociedade, pelas questões econômicas, culturais, sociais, políticas, que se engendram na constituição de nossas identidades. E também pela vontade de poder e saber que emerge nos processos

de objetivação e subjetivação, nos quais os sujeitos tendem a assumir uma identidade forjada.

À medida que se normatiza o modo de ser do sujeito, define-se também o que é uma pessoa ainda não formada, exigindo, assim, reconhecer nas análises sobre os dispositivos pedagógicos – compreendidos como experiências que o sujeito estabelece consigo mesmo – sua “correlação numa cultura, entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2001, p. 10).

Pode-se constatar que as narrativas que os professores redigem sobre os alunos expressam um juízo de valor, num contínuo sistema de classificação. Tais narrativas constituem um conjunto de poderes e verdades que torna visível e enunciável o que não era; um dispositivo que suavemente, com seu olhar humanizante, exerce uma prática da vontade e do poder de disciplinar, corrigir, comparar, fixar e marcar o desvio do aluno.

Considerações finais

No presente artigo buscamos refletir sobre os discursos produzidos por professores da Rede Pública da região norte de Santa Catarina presentes em fichas de encaminhamento dos alunos para o atendimento na sala de apoio.

As análises dos registros das fichas de encaminhamentos para as salas de apoio evidenciam que essa prática é um dispositivo que transforma a experiência de si, ou seja, os alunos deixam de pertencer ao ensino regular, perdendo seus *status* de “aluno normal”, de alunos que apresentam as condições necessárias para vivenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, eles sofrem os efeitos do processo de normalização, sem saber de imediato os motivos que os fizeram frequentar a sala de apoio; eles são culpabilizados por não corresponder aos padrões estabelecidos pelos professores, especialistas, instituições educativas e documentos.

Considerando o processo de inclusão, acreditamos, assim como Baptista (2004), que o professor deve ser capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização, caso contrário não conseguirá trabalhar com as classes heterogêneas, dando atenção especial às dificuldades apresentadas pelos alunos. Muitas vezes o professor encaminha seus alunos com dificuldades de aprendizagem às salas de apoio mesmo sem argumentos adequados.

Por meio da análise das fichas foi possível notar um conjunto de regras em que a diferença é nomeada. Esse mecanismo permite falar sobre os alunos, sobre as suas

diferenças de forma institucionalizada a fim de, muitas vezes, inseri-los no quadro patológico, ou seja, uma instituição invisível que expropria os alunos de sua normalidade. Seus gestos, suas falas, suas atitudes são decodificados e explicadas pelo discurso da doença para justificar e validar sua exclusão do processo de ensino. Entendemos que essas são práticas discursivas que produzem diferentes explicações e encontram também nas teorias psi a possibilidade de fabricar novas dificuldades de aprendizagens.

No entanto as engrenagens discursivas fazem mais do que explicar, do que legitimar; elas também ocultam o que não é permitido falar, o que não é aconselhável que se fale, isto é, que são alunos que não se encontram nos padrões idealizados por utopias. Assim, a luta que se trava para os próprios alunos se torna ainda mais difícil, pois também produz para si a verdade de que não aprendem porque são doentes.

A vida do aluno registrado em um documento marca sua história escolar. Vida que circulará e viajará consigo em todas as instituições educacionais pelas quais passará e que também poderá ser revisitada sem sua presença. Vida arquivada, que se desdobra em possibilidades de se compreender os efeitos que os processos de normalização podem produzir nas subjetividades dos alunos.

Hoje, nas escolas, há um intenso movimento de inclusão que tem como pontos fundamentais a ampliação do número de alunos inseridos no ensino regular e a necessária transformação da escola para oferecer uma educação para todos. Tais mudanças exigem investimentos contínuos e dependem, em grande parte, dos projetos político-pedagógicos das escolas, para que deem suporte às mudanças.

Tais mudança/s devem não apenas iniciar através de uma mudança textual, senão mediante uma transformação de códigos pedagógicos tais como o currículo escolar, os programas na formação de professores, a mudança desde a horizontalidade para a transversal idade didática, entre outros códigos (SKLIAR, 2001, p. 12-13).

Diante desse movimento é necessário pensar na formação dos professores, tanto de educação especial como de educação regular. Essa formação, de acordo com Skliar (2001, p. 18), deve proporcionar “uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, já apontada anteriormente, nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos”. Para o autor, caso isso não aconteça, os mesmos discursos e representações criticados e atribuídos à educação especial serão utilizados no mundo da escola regular. Percebemos esse fato na presente pesquisa, ao analisar os discursos que constam nas fichas de encaminhamento para as salas de apoio pedagógico.

Portanto, este artigo poderá contribuir para a reflexão de pesquisadores e professores sobre as ações pedagógicas envolvidas nos processos de inclusão de uma

educação para todos. Assim como Skliar (2001), nós, pesquisadoras, também acreditamos que, ao falar em mudança de uma escola excludente para uma escola inclusiva, os documentos oficiais são imprescindíveis, porém as mudanças nas políticas e diretrizes poderiam ser mais bem compreendidas como ponto de chegada das mudanças pedagógicas, e não como ponto de partida dessas transformações.

Referências

- BAPTISTA, Cláudio. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...*
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1999.
- _____. *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1998.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 jan. 1988.
- BRASIL. *Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico*. ed. esp. Brasília: MEC, 1994.
- _____. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais curriculares para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001a.
- _____. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica – modalidade educação especial*. Brasília, 2001b.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5. ed. amp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez – FE/FCM Unicamp, 1996.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MACHADO, Adriana Marcondes. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Revista Psicologia*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-5641997000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 junho 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectiva. IN: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez com por todas com as velhas – e novas – fronteiras da educação. *Proposições – Dossiê Educação Especial e Políticas Inclusivas*, Campinas, v. 13, n. 2-3, jul./nov. 2001.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; PNDU – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; BANCO MUNDIAL. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien, 1990.

Submetido em 30/03/2017, aprovado em 12 /08/2017