
Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente

MÔNICA RAHME^{*}
LENY MRECH^{**}

Resumo

Neste artigo, apresentamos, inicialmente, uma breve retomada dos principais antecedentes históricos que delinearão a constituição da Educação Especial, discutindo, em seguida, a emergência da educação inclusiva no meio educacional brasileiro. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a interface sujeito-deficiência nos processos de formação docente, buscando evidenciar a necessidade de que nesses projetos seja considerada e trabalhada a relação dos alunos com o tema, sobretudo no que se refere às imagens estigmatizantes da pessoa com necessidades especiais em nossa sociedade.

Palavras-chave: *Diferença. Educação. Formação docente.*

Introdução

A situação social e escolar das pessoas com deficiência no início do nosso século tem se beneficiado de avanços no campo

^{*} Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e das Faculdades Pedro Leopoldo. Mestre em Educação pela FAE/UFMG e doutoranda pela FEUSP. Bolsista CAPES. E-mail: monicarahme@hotmail.com.

^{**} Psicanalista. Professora Livre-Docente da FEUSP. Integrante da Escola Brasileira de Psicanálise, seção São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NUPPE/FEUSP). E-mail: lenymrech@uol.com.br.

do direito e das políticas públicas, embora estejamos imersos em uma cultura que se pauta pelo poder econômico e pelas leis do mercado, trazendo desdobramentos significativos para essa discussão. Nesse sentido, apesar da proliferação de discursos em torno da inclusão de parcelas da população na escola e no mundo do trabalho, a segregação continua sendo uma marca de nossa sociedade, sobretudo na hipermodernidade, como propõe Lypovetsky (2004), quando os três pilares da modernidade, o indivíduo, o mercado e a eficiência técnica, são elevados à potência, aguçando os índices de exclusão social.

A radicalização desse processo não deixa imunes os discursos da ciência que tendem a buscar, no mapeamento dos corpos e das formas de viver, racionalidades técnicas e dispositivos teóricos supostamente capazes de enquadrar o que escapa à imagem de um ser humano considerado normal. No nosso tempo, tende-se a acreditar que um extenso conhecimento da nossa herança genética poderá fundamentar as escolhas e os comportamentos individuais, e que para todos os males será descoberta uma solução rápida e prática em direção à felicidade.

Se esse processo teve em seu ponto de partida determinada forma de constituição do saber médico, na modernidade, que estabeleceu fronteiras em torno do normal e do patológico, levando à incorporação de diagnósticos, nomenclaturas e demais pontos de referência para dizer de um *outro* que mereceria a atenção de abordagens científicas específicas – *a dos especialistas* –, na atualidade assistimos à proliferação desses discursos no cotidiano da vida coletiva e familiar, nos espaços de trabalho e de educação escolar. A necessidade da nomeação da diferença cristalizou-se nesses contextos, passando a operar como uma roupagem que antecede o sujeito no dizer sobre si mesmo.

Na escola, observamos o uso desenfreado de uma série de categorizações que precedem, em muitos casos, o contato presencial com o sujeito aluno, levando à minimização dos saberes que emergem da convivência cotidiana, por meio das observações diárias, das intervenções pedagógicas, dos liames da relação interpessoal. Nomeações rotulativas, como “essa criança é hiperativa”, “essa outra tem déficit de atenção”, “esse aí é disléxico”... – além das frequentes “ele é *down* ou ele é PC...” –, banalizam-se no cotidiano escolar, flutuando de acordo com as últimas descobertas e suas profilaxias. Essas pessoas passam a ser reconhecidas por um rótulo, que funciona como um estigma, e não como indivíduos. (SILVA, 2006)

A disseminação de uma nomenclatura de natureza psicológica e/ou médica para tentar abarcar a pluralidade dos fenômenos humanos pode ser localizada desde o século XIX, por meio, dentre outros, dos históricos conceitos de *idiotia*, *retardamento mental*, *deficiência mental leve*, *moderada*, *grave*, que passaram a ser empregados para definir quais crianças poderiam ou não ter acesso aos incipientes sistemas de ensino. Já no século seguinte, sobretudo por volta da década de 1970, verificamos a emergência de uma série de expressões, em contraposição à nomenclatura *excepcional*, como *necessidades educacionais especiais*¹, *necessidades educativas especiais*, passando pela querela dos *portadores de*, para apontar essas diferenças e sua dimensão educacional. É interessante observar que a frequente oscilação do emprego destes últimos termos e sua constante necessidade de atualização parecem indicar seu próprio esvaziamento e a impossibilidade da apreensão de um objeto que não existe fora de sua dimensão relacional.²

Uma análise do que se convencionou denominar “educação inclusiva” não deve deixar de considerar essas amarrações contextuais e seus antecedentes históricos. Herdeira de uma

¹ O conceito de “necessidades educacionais especiais” foi introduzido pela primeira vez por meio do *Relatório Warnock* (1979). Esse documento foi elaborado e apresentado ao Parlamento do Reino Unido por um comitê responsável por rever o atendimento oferecido às pessoas com deficiências na Inglaterra, País de Gales e Escócia (MENDES, 2006). Bastos (2003) ressalta a importância da introdução desse conceito, pois ele indica a amplitude e a heterogeneidade desse público.

² É interessante observar que “portar” uma diferença física ou sensorial não constitui condição essencial para participar de uma escolaridade especializada e que, no grande rol das ditas “deficiências” ou “necessidades especiais”, algumas de fato trazem especificidades para a trajetória escolar.

crença na escola como espaço de socialização das novas gerações e de transmissão da cultura, a educação inclusiva aposta na transformação de concepções que foram definidoras do sistema de ensino por décadas e que resultaram, em muitos casos, na reprodução de experiências escolares altamente excludentes, várias delas legitimadas pelos próprios serviços especializados da Educação Especial. Um percurso que foi traçado em nome da ciência e do direito à educação escolar e que, em última instância, revelou formas de lidar com sujeitos que não se encontravam adaptados ao discurso socio-educacional vigente.

Partindo dessas considerações, que julgamos fundamentais para discutir a educação inclusiva de forma geral,³ e, particularmente, o que diz respeito ao acesso das pessoas com deficiência à escola na contemporaneidade, fizemos uma breve retomada dos antecedentes históricos que delinearam a constituição da Educação Especial, analisando, em seguida, a emergência da educação inclusiva no meio educacional brasileiro, sua articulação com movimentos internacionais e desafios atuais. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a interface sujeito-deficiência nos processos de formação docente, buscando evidenciar a necessidade de que esses cursos considerem e trabalhem a relação do sujeito aluno – futuro professor – com o tema, suas imagens, conceitos, vivências, e não apenas o conhecimento formal de metodologias específicas e quadros nosográficos.

³ A expressão "educação inclusiva" tem sido utilizado para abarcar o acesso de vários grupos à educação escolar. Neste texto tratamos, especificamente, da questão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Educação especial e educação inclusiva: movimentos de um percurso

A circulação de expressões e termos como *educação inclusiva*, *inclusão*, *diversidade*, *educação para todos* encontraram bastante

ressonância nos meios educacionais brasileiros a partir do final do século passado, ancorados na divulgação de documentos internacionais e de diretrizes educacionais⁴ destinados a orientar o processo de educação escolar de públicos considerados minoritários, dentre eles as pessoas com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais. Um grupo bastante diversificado, no qual podemos situar desde pessoas com baixa visão, baixa audição, deficiência física e mental, até indivíduos cegos, surdos, com altas habilidades ou que apresentam quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos considerados graves. Portanto, longe de ser um grupo ao qual caberia uma classificação objetiva, trata-se de um público constituído por pessoas que vivenciam condições específicas bastante distintas e que trazem essas particularidades para a experiência escolar. Se há um ponto que os unifica no que diz respeito à inserção na escola, é certamente o fato de eles interrogarem pressupostos que ancoram a própria sustentação da estrutura escolar.⁵

Desse modo, é importante assinalar que é em torno da definição do quanto um indivíduo poderia ser educável e na formalização de modelos institucionais destinados a esse público que localizamos referenciais ainda ressoantes sobre o acesso deles à escolarização. Questões que motivaram, dentre outros autores, Jean-Paul Bonet (século XVII) e o abade Eppée (século XVIII) na educação das pessoas surdas; Valentin Haüy (século XVIII) e Louis Braille (século XIX), na educação de pessoas cegas; Jean Marc Itard, Edward Seguin, Johann J. Guggenbühl (século XIX), na educação das pessoas com deficiência mental (MAZZOTA, 2005). Não se tratava, então, majoritariamente, da dualidade escola especial-escola comum, como atualmente se coloca, mas da estratificação de serviços, como os regimes de internato, os grandes institutos, além da emergência das classes especiais.

Em relação a esse aspecto, Mazzota (2005) assinala que as primeiras propostas de escolarização disponibilizadas às pessoas

⁴ Podemos citar os seguintes documentos internacionais: *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (1994), *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (1999), *Convenção Internacional para os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência* (2006). Documentos nacionais: *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001) e, em versão preliminar, o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2007)

⁵ Para aprofundamento na distinção *categoria-grupo*, recomendamos a reflexão apresentada por Goffman. (1988, p. 32-33)

com deficiência se deram em países europeus, expandindo-se posteriormente para os Estados Unidos e o Canadá. O autor indica que a dimensão tutelar das escolas-residência começou a ser questionada nos Estados Unidos no final do século XIX, levando ao desenvolvimento de programas de externato naquele país.

No caso do Brasil, o modelo dos *grandes institutos* é contemporâneo à vinda da Família Real ao país, com a fundação, em 1854, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant; e, três anos depois, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, denominado posteriormente de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na mesma cidade.

No final do século XIX e início do século XX, com a emergência das leis de obrigatoriedade escolar e com a ampliação do objetivo de instruir a população, era preciso criar dispositivos capazes de diagnosticar uma população considerada não apta a frequentar as classes comuns, e, para tanto, foram elaborados mecanismos avaliativos que pudessem desempenhar essa atribuição. Na França, o teste de inteligência de Binet e Simon foi formulado e aplicado, legitimando, assim, o encaminhamento à escola ou à classe especial das crianças que se encontravam abaixo da média. (SANTIAGO, 1994, 2005)

Além da questão das deficiências propriamente ditas, é importante observar a circunscrição de outro movimento nesse contexto: o surgimento da categoria *criança-problema*. À medida que saberes do campo clínico se consolidavam na análise dos fenômenos psíquicos, um campo se mobilizou na leitura dos fenômenos escolares, articulando-os ao delineamento dos quadros clínicos infantis. As crianças-problema constituíam um grupo que não se enquadrava na ordem social estabelecida, furtando, mentindo, fugindo. (MRECH, 2001)

No Brasil, obras de autores como Arthur Ramos, Deodato Moraes, Durval Marcondes, dentre outros, na primeira metade

do século XX, evidenciam o encapsulamento de suas produções teóricas ao movimento higienista, que passa a funcionar como referencial para uma série de ações destinadas a solucionar o problema – poderíamos dizer – escolar e social ocasionado por esses escolares. Ao empregar dispositivos clínicos para analisar uma situação escolar que era de outra ordem, essas medidas acabam por reduzir os problemas vivenciados pelo aluno a questões familiares, levando à sua rotulação e estigmatização. (MRECH, 2001)⁶

A nomeação e o estudo da diferença, seja pelo viés da excepcionalidade, seja por meio da categoria *criança-problema*, fundamentou um conjunto de teorizações, práticas terapêuticas e escolares especializadas, moldando cada vez mais um lugar social para esses sujeitos. Vários movimentos tiveram importância no questionamento dessas perspectivas, mas muitas de suas concepções permanecem no funcionamento social e escolar, exigindo mais do que a crença em sua diluição completa, a subversão dos seus princípios no cotidiano.

No que se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais, um dos movimentos mais citados como questionador da lógica institucional segregadora é o movimento de integração social e escolar, que começou a circular mais intensamente nas sociedades ocidentais a partir da década de 1960, justamente quando se verificou a ampliação do número de instituições especializadas. A integração surgiu nos países nórdicos, baseada no *princípio de normalização*, e começou a demandar a participação efetiva das pessoas com deficiência nos sistemas de educação, de saúde, bem como nos diferentes espaços de inserção social (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 1998). O movimento questionou, então, de maneira contundente, as limitações sociais a que estavam *determinados* esses grupos e o que esse processo comprometia em termos de estilo de vida. Diante disso, a

⁶ Sobre essa discussão, indicamos os seguintes trabalhos de Jorge Ramos do Ó: *O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa/Prestige, 2001; *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa, 2003.

integração propõe que as pessoas com deficiência usufruam o direito inalienável de experienciar as formas de viver instituídas em seu meio social, em sua cultura. (MENDES, 2006)

No que se refere à educação escolar, a integração propôs reduzir as diferenças de percurso institucional entre os alunos considerados normais e os que apresentavam deficiências, introduzindo-os no que é então denominado *mainstreaming*, corrente principal, por meio da qual todos deveriam integrar-se mediante adaptações feitas ao longo do processo. A articulação entre a oferta de serviços especiais e comuns, o foco nos serviços educacionais menos restritivos e o incentivo à convivência com grupos sociais em idades equivalentes constituíram-se pontos norteadores da integração. Essa estrutura denominou-se *sistema de cascata*, justamente por prever a oferta de uma série de serviços a esse grupo, como a classe comum (com ou sem apoio), a classe comum associada a serviços suplementares, a classe especial em tempo parcial, a classe especial integral, a escola especial, serviços residenciais, lares abrigados (MENDES, 2006). A criança que apresentasse dificuldades consideradas impeditivas para sua inserção na sala de aula comum passaria, primeiramente, por esses serviços, podendo ser integrada posteriormente, ou não, à escola comum.

O movimento de integração tornou-se alvo de críticas contundentes, sobretudo quando se fortaleceu a ideia de que ele mais reforçava a lógica do fracasso escolar individual do que promovia uma crítica à dimensão excludente da instituição escolar. Segundo Mendes (2006), a ideia de que o aluno com necessidades educacionais especiais transitaria pelo sistema de cascata em direção a serviços mais integradores centralizava-se nos avanços da criança, e a possibilidade real de fluxo no interior do sistema na realidade pouco se efetivava.

Um segundo aspecto apresentado pela autora é que algumas políticas oficiais de integração escolar acabaram gerando práticas

de segregação total ou parcial, contribuindo, assim, para que se evidenciassem ainda mais os pontos de esgotamento dessa perspectiva.

Outro elemento que julgamos importante considerar na reflexão sobre esse processo é que nele não se encontrava em questão apenas a situação das crianças matriculadas nas escolas especiais ou das que estavam nas escolas comuns, fracassando até se evadirem, mas, também, das crianças que nunca chegavam à escola, encapsuladas em nomenclaturas oriundas do discurso médico, psicológico e/ou psicopedagógico. Referimo-nos às crianças, adolescentes e jovens diagnosticados como autistas, psicóticos e deficientes graves. A esse respeito, o trabalho da psicanalista francesa Maud Mannoni teve importância singular, pois, em sua produção teórica e institucional, a psicanalista problematizava, já no final da década de 1940, as abordagens terapêuticas desenvolvidas com esse público, colocando em questão a forma como sua subjetividade era desprezada em função de diagnósticos totalizantes que absolutizavam o saber médico, psicológico e dos próprios psicanalistas. Mannoni (1977) sublinha em sua obra que a constante comparação da criança deficiente ou com problemas emocionais com a criança considerada normal produzia uma diferença a ser constantemente superada para se atingir um desenvolvimento normal.

Em um contexto histórico no qual o objetivo era a queda das grandes instituições (década de 1960), Mannoni (1977) introduziu a noção de *instituição éclatée* – palavra traduzida para o português como estourada ou estilhaçada – que referenciou o trabalho desenvolvido na Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, na França, a partir de 1969. A construção do conceito de instituição estilhaçada é uma formulação que dialoga com os questionamentos colocados para a *instituição* a partir da década de 1950 e, sobretudo na de 1960, sem fomentar, entretanto, o ideal de que seria possível um rompimento radical com a dimensão institucional

presente nas organizações e na vida social. Nesse sentido, a autora propõe que se busque em Bonneuil dispositivos institucionais que não cristalizem o sujeito no seu cotidiano na instituição, pois o essencial deve acontecer fora dela.

Um segundo conceito importante na experiência de Escola Experimental de Bonneuil é o da clareagem – *éclairage* – analítica, que diz respeito ao papel da psicanálise na instituição. Para a autora, não se tratava de praticar a psicanálise em Bonneuil, tornando a instituição um espaço de aplicação da teoria analítica, mas de tê-la como referência fundamental para todas as demandas que a prática institucional colocava, desde questões relacionadas ao direcionamento mais geral do trabalho, até as intervenções pontuais estabelecidas com os participantes.

Formulações teóricas como as de Mannoni (1977), ao lado de movimentos de questionamento do mecanismo de integração no final da década de 1980, das críticas endereçadas à educação escolar de forma geral, das mobilizações pela defesa dos direitos humanos e da reforma psiquiátrica, dentre outros, foram fundamentais para possibilitar que uma proposta como a da educação inclusiva se formalizasse a partir da década de 1990 (MRECH, 2001). Podemos acrescentar, ainda, a grande repercussão internacional das reformas educacionais americanas durante a década de 1980, que acabaram favorecendo a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns nos EUA. Essas reformas ocasionaram a flexibilização do currículo e da organização interna das escolas, a instauração de mecanismos de avaliação individualizada e a descentralização dos procedimentos de gestão administrativa e de gestão de recursos. (MENDES, 2006)

Certamente há muitas outras maneiras de se fazer a leitura teórica sobre a emergência da educação inclusiva na nossa sociedade, inclusive concebendo-a como uma perspectiva que repete mecanismos já presentes em movimentos anteriores, que

também visavam a um alargamento do acesso à escola. Seria, portanto, um equívoco restringir essa proposta apenas ao acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à escola, desconsiderando seus estreitos laços com a discussão geral do direito da população a uma educação escolar de qualidade, as questões referentes ao acesso e à permanência, financiamento da educação, dentre outros. Contudo, consideramos necessário enfatizar que essa perspectiva traz implicações específicas para a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que privilegia o acesso prioritário desse público à escola comum, e não mais pela via dos serviços especializados, levando, gradativamente, a uma modificação importante de seu percurso escolar.

Portanto, a educação inclusiva não constitui uma invenção da década de 1990, com a publicação da Declaração de Salamanca (1994), como frequentemente é colocado, embora esse documento tenha sido um de seus marcos principais. A esse propósito, Mendes (2006) ressalta que o termo “inclusão” já era empregado na literatura especializada, inglesa e americana, até meados da década de 1990, enquanto em outros países europeus permanecia a terminologia “integração”. A autora esclarece, ainda, que a partir da década de 1970 muitos estabelecimentos de ensino já aceitavam matrículas de crianças e adolescentes com deficiência na escola comum, o que se intensificou no panorama mundial a partir da década de 1980.

A esse propósito, um destaque merece ser feito em relação aos movimentos individuais e associativos dos familiares de crianças com necessidades especiais em algumas regiões do Canadá que, na década de 1980, passaram a demandar o direito de seus filhos terem acesso às escolas próximas de suas residências. A pressão exercida por esses atores sociais no sistema provocou o desencadeamento institucional dessas discussões, incentivada, em alguns casos, por disputas jurídicas. (PORTER; RICHLER, 1992)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96, que é contemporânea à Declaração de Salamanca, conceitua como Educação Especial, em seu artigo 58, “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A lei indica a pertinência de serviços de apoio especializado na escola regular, para atendimento às peculiaridades do alunado da Educação Especial, e prescreve o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, para os casos nos quais não seja possível sua integração no ensino comum. A LDBEN não apresenta modificações significativas no que já vigorara anteriormente, sobretudo se considerarmos a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Cinco anos após a aprovação da LDBEN, em 2001, o Conselho Federal de Educação instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, indicando que os sistemas de ensino *deveriam* passar a matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para receber os que apresentassem com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

Mais recentemente, em setembro de 2007, o Ministério da Educação (MEC) divulgou uma versão preliminar da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*,⁷ que considera os serviços de apoio especializado como complementares ou suplementares à educação comum, e não mais substitutivos (BRASIL, 2007). Propõe, assim, com base em preceitos jurídicos, a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais e a transformação das escolas especiais existentes em centros de atendimento educacional especializado, destinados à produção de material, formação docente e atendimento.

Como de costume, a publicização desse documento provocou inquietação em vários meios educacionais, mas, certamente, em proporções reduzidas, se considerarmos os movimentos

⁷ A primeira Política Nacional de Educação Especial foi formulada pelo MEC em 1994.

de questionamento e de resistência manifestados na década de 1990, quando começaram a circular informações de que os serviços especializados teriam suas atividades interrompidas; ou mesmo quando algumas administrações públicas passaram a gerir suas políticas educacionais tendo como orientação os princípios inclusivos e enfrentaram resistências provenientes de diferentes segmentos sociais. É difícil avaliar objetivamente o quanto essas realidades educacionais de fato se modificaram durante esses anos, mas certamente o documento de 2007 encontra um cenário distinto de imersão. Isso porque, a nosso ver, os impactos desses poucos anos de circulação do discurso e da prática da educação inclusiva em nossa realidade, ainda que de maneira pulverizada e em um contexto marcadamente segregador, acabaram provocando algumas mudanças pontuais na situação social e educacional das pessoas com necessidades especiais, o que não pode ser generalizado, dada a falta de informações mais precisas, mas, certamente, pode ser destacado. Não nos referimos apenas a dados relativos ao acesso desse grupo à escola comum, mas de algumas pequenas observações concernentes à nossa experiência no campo educacional, que julgamos pertinentes para esse debate.

Um primeiro aspecto que nos chama atenção é o quanto o domínio teórico e prático dessa temática se ampliou. Se em décadas passadas era um grupo específico de profissionais que se ocupava das discussões sobre a Educação Especial, grupo esse composto, sobretudo, por sujeitos com inserção nos serviços especializados, atualmente é mais comum vivenciarmos situações nas quais encontramos profissionais oriundos de diferentes níveis de ensino atuando como formadores de professores na área, seja em cursos de graduação, seja nos de pós-graduação ou em processos de formação continuada. Ao nos aproximarmos desses educadores, verificamos que muitos deles se tornaram pesquisadores do campo após terem se encontrado na

situação de ser professor ou professora de pessoas com necessidades educacionais especiais. A partir, portanto, de uma experiência profissional, buscaram maior aprofundamento teórico, o que, em muitos casos, desdobrou-se em uma nova atuação no campo educacional.

É interessante relacionar essa observação ao fato de que, a despeito do investimento das administrações públicas em procedimentos de inclusão escolar, os professores constituem um grupo de fundamental importância na construção dos saberes que orientam a implementação cotidiana dessa proposta. A socialização de seus relatos em revistas educacionais, publicações governamentais e em espaços virtuais torna-se, gradativamente, material de referência no estudo do tema e na interlocução com a prática nos processos de formação docente.

Um segundo ponto é a crescente circulação de publicações sobre a situação escolar e social das pessoas com necessidades especiais, tanto em textos acadêmicos, ensaios, relatos de experiência, como em sites, *blogs* e matérias informativas de natureza diversa. A partir de uma breve pesquisa nos meios eletrônicos, por exemplo, localizamos uma grande mobilização em torno desse assunto, tanto em sites ligados ao Poder Público, quanto naqueles mantidos por associações, instituições de ensino e outros segmentos sociais. Esses sites socializam experiências de escolarização, divulgam informações sobre legislação, organismos internacionais de direitos humanos, sobre associações de familiares e de profissionais, além das informações que podem ser obtidas sobre os quadros clínicos e suas conexões. Tal processo amplia a visibilidade social das questões que envolvem as pessoas com necessidades educacionais especiais e tendem a fomentar discussões mais amplas sobre o tema.

Um terceiro dado que observamos com base em nossa experiência em cursos de licenciatura e que mereceria um estudo qualitativo e quantitativo mais aprofundado é o crescente interesse de

estudantes da graduação em produzir monografias de conclusão de curso focadas nesse tema. A princípio, esse movimento parece se produzir à medida que esses sujeitos ampliam sua visibilidade social e sua inserção em instituições comuns, mas seria interessante verificar sua difusão ou não nos currículos dos cursos de formação de professores.

Essas três modestas observações foram produzidas com base na vivência em contextos territoriais específicos e pontuam aspectos que não minimizam, de forma alguma, os grandes desafios que estão colocados para a implementação de uma educação pública à altura do que a legislação brasileira prescreve como direito. É nessa conjectura, com suas incidências econômicas, sociais e culturais, que se inscreve a escolarização das pessoas com necessidades especiais, com toda a sua complexidade, percurso histórico e perspectiva de futuro. Se as manifestações indicadas acima, entretanto, se constituírem como indícios de reais modificações, talvez elas possam estar sinalizando que, a despeito da segregação que certamente persiste e se intensifica, tem havido maior penetração do tema em outros espaços sociais, além daqueles onde ele historicamente se produziu. Nesse sentido, é provável que contribuam para abalar naturalizações, estigmas e preconceitos histórica e socialmente endereçados a esse público.

Educação inclusiva e formação docente

Lidar com essas diferentes realidades nos cursos de formação docente é um desafio que vem sendo colocado tanto nos processos de formação inicial quanto nos de formação continuada,⁸ sobretudo quando se parte do princípio de que na educação

⁸ Utilizamos a denominação *formação continuada* para caracterizar as atividades de aperfeiçoamento profissional que ocorrem após a *formação inicial*, realizada nos cursos de formação profissional, atualmente, em nível superior.

escolar o encontro com o *outro* é constituinte do exercício profissional. E o encontro com esse *outro* tem, no caso da pessoa com necessidades educacionais especiais, concepções previamente construídas que precisam ser consideradas e trabalhadas nos processos de formação, de modo a superar o mero conhecimento classificatório em direção à maior implicação do sujeito naquilo a que ele acede. Para tanto, não seria muito dizer que organização de curso, perfil profissional, currículo e metodologias são elementos fundamentais na formação de professores, desde que articulados por concepções teóricas que os tornem flexíveis diante das particularidades do cotidiano e suficientemente críticas para detectar as armadilhas da segregação que, como assinalamos, tendem a se tornar a cada dia mais discretas e manipuláveis em nossa sociedade.

Se atribuímos tamanha importância às concepções que orientam as diferentes modalidades de formação docente, é por observar que a fronteira que culturalmente circunscreveu o binômio normal-anormal é cotidianamente naturalizada na convivência social e pode muito facilmente ser transposta para as propostas de formação. Portanto, projetos que lidam com essa temática de maneira normativa, que se fundamentam em recursos prescritivos e nos quais o estudo da deficiência e/ou das necessidades especiais é prioritário em relação ao contato com o sujeito, tendem a fomentar visões arcaicas sobre a pessoa com deficiência, tornando sua presença secundária em relação às características e prognósticos principais que seu quadro sugere – movimento bem pontuado por Lajonquière (2001, p. 51) ao assinalar que “o civilizado que inventa ‘seu’ selvagem quer tanto vir a lhe conhecer quanto a ignorá-lo”. Um *conhecer* sem implicação subjetiva, sem transposição de fronteiras subjetivas e sociais, protegido do que seria um colocar-se em questão diante do outro.

A proximidade do diferente, do estranho, daquele que se configura como nosso outro, constitui um movimento que pode ser

favorável a uma mudança de perspectiva se nos dispusermos a fazer uma passagem, um atravessamento em nossas próprias concepções. Ninguém estranha algo que não lhe diga respeito, que não lhe afete o próprio narcisismo, os ideais e as fragilidades (DINIZ, 2005). Tocar nessas questões, certamente, envolve aspectos delicados, que demandam uma postura ética do formador de professores, mas diante dos quais ele não deveria recuar, dada a forte aderência e repetição desses posicionamentos individuais na atuação profissional.

Nesse sentido, é importante sublinhar que “existe uma singularidade no processo de formação de professores que precisa ser capturada [...]. Uma singularidade que não se resolve no uso de categorias gerais ou generalizantes” (MRECH, 2004, p. 44), na transmissão formal de um saber universalista que desconhece os sujeitos, suas experiências e inquietações. Planejamentos de trabalho, por exemplo, que aliam o contato sistemático dos alunos com o acervo bibliográfico do campo da educação especial e da educação inclusiva a produções artísticas relacionadas ao tema, sejam elas provenientes das artes plásticas, da literatura, do cinema, da música, da dança e da fotografia, têm favorecido, a nosso ver, a circulação da palavra e permitido aos alunos a possibilidade de rever suas impressões iniciais. As formas como essas diferentes linguagens lidam com as limitações individuais, com as imagens da diferença e com as possibilidades de criação em contextos particulares tornam-se um contraponto aos mecanismos de estigmatização e às constantes idéias de incapacidade associadas a esse público.

Destacamos, ainda, na formação inicial, a importância da prática do estágio para o aprofundamento dessa questão. A entrada na escola de educação básica, o contato com diferentes realidades de sala de aula, a interação com os sujeitos que transitam pelo espaço escolar e com as comunidades tendem a provocar questionamentos, desorganizar idéias sedimentadas, tornando

esse tempo particularmente importante para que se trabalhe a articulação teoria-prática e para que sejam revistas posturas pessoais e institucionais. Com isso, abre-se maior espaço para as necessidades de cada sujeito no processo formativo. (MRECH, 2004)

Uma análise apresentada por Bastos (2003) a propósito das expectativas iniciais dos professores nas reuniões do Grupo Ponte/Lugar de Vida,⁹ portanto, em uma situação mais próxima do que denominamos formação continuada, é elucidativa dessa discussão. Dirigindo-se a esses encontros mensais por terem em suas salas de aula crianças e adolescentes atendidos na instituição, esses profissionais são convidados a situar sua questão e a envolver-se em sua prática. A autora observa, então, o seguinte movimento:

Se, num primeiro momento, os professores buscam as reuniões do Grupo Ponte com uma expectativa explícita de que receberão ali algum tipo de ajuda que os auxilie na tarefa de trabalhar com esses alunos 'diferentes', mesmo sendo esta uma demanda imaginária, nosso trabalho de escuta certamente oferece outra coisa. Em vez de respostas que obturem e fechem as interrogações, acenamos ao professor com a possibilidade de que fale de sua experiência e faça interlocução com seus pares, e desse modo possibilitamos uma circulação discursiva que tira o professor do lugar de queixa e impotência e o põe a se interrogar sobre sua prática. (BASTOS, 2003, p. 71)

Um trabalho, portanto, de acolhimento e enredamento das questões que mobilizam o sujeito professor na sua prática docente, com o cuidado de que a circulação dessa palavra provoque indagações que, de fato, sejam significativas e incidam no seu fazer profissional.

É curioso observar, desse modo, que muitos professores têm se mostrado convencidos de que não é a aprendizagem de diagnósticos ou de estratégias metodológicas desarticuladas das questões provenientes do seu exercício profissional que

⁹ O Grupo Ponte integra a Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida (São Paulo) e é responsável por "seguir e sustentar" o percurso escolar da criança atendida pela instituição. A equipe do Grupo se encontra uma vez por mês com professores de diferentes escolas da rede pública e privada de ensino, além de estabelecer uma agenda específica com as escolas onde as crianças e adolescentes estudam. Para aprofundamento, indicamos COLLI, Fernando A. G., KUPFER, Maria Cristina M. (Org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

os tornará melhores professores. Para esses sujeitos, o contato sistemático com os alunos na sala de aula e nos demais espaços de socialização da escola já evidenciou que as aprendizagens construídas na convivência superam modelos, diagnósticos e prognósticos, e que elas deveriam ser incorporadas de maneira especial nos cursos e demais propostas de formação profissional.

Conclusão

Muitas análises, definições e pontos de vista têm sido veiculados nos últimos anos em torno das diferenças que particularizam e distinguem a integração e a inclusão. Como abordamos, cada uma dessas perspectivas teve seu contexto sócio-histórico de emergência e suas fundamentações. Entretanto, consideramos que nenhuma dessas propostas está livre dos desafios da uniformidade, do apagamento da diferença, do tornar todos iguais a ponto de apagar suas singularidades.

Essa questão é destacada por Luca (2003), o qual assinala que, apesar do princípio da normalização constituir-se como um dos eixos principais da integração, ele persiste na educação inclusiva quando tal proposta é conduzida no sentido de tornar igual ou minimizar as diferenças dos sujeitos, não considerando suas particularidades no percurso escolar e na relação pedagógica.

Diante disso, convida-nos a pensar nos desafios dessa questão com base na noção de *hospitalidade*, proposta por Derrida (2003). Para o autor, a figura do estrangeiro, do estranho – *Ksénos* – pode condensar em épocas e contextos variados, imagens emblemáticas que remetem ao que se nomeia como diferente por um atravessamento cultural, linguístico, territorial, ou por outros referenciais instituídos na modernidade, como a loucura

e a deficiência. Essas figuras, imagens do outro ou imagens ao outro, encontram-se incrustadas na forma como nos dirigimos a esse que vem de fora, na atitude de acolhê-lo ou de não acolhê-lo na própria morada.

A *desconstrução* da noção de hospitalidade formulada pelo autor coloca em destaque as dimensões do *estrangeiro* e do *outro absoluto*, forjando um procedimento distinto do que se tem geralmente feito em nossa contemporaneidade, quando se verifica que as formas mais comuns de proximidade com o outro têm sido no sentido de acirrar o controle, seja por meio da nomeação do que lhe é próprio e íntimo – sua forma de ser, seu *ethos* –, seja pela instalação de mecanismos de normalização, ou, ainda, pela restrição e vigilância da sua circulação.

Consideramos que essas reflexões são de extrema relevância para a constituição de projetos de formação docente que desbanalizem a noção do diferente, provocando-nos a produzir saídas para os impasses educacionais de modo a não colocar o outro na posição prévia de refém.

**POINTING TOWARDS DIFFERENCES AND SCHOLASTIC INSERTION:
REMARKS ON THE DEBATE OVER INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHER
TRAINING**

Abstract

In this article we first present a brief examination of the background behind Special Education, and then move on to the emergence of Inclusive Education within the Brazilian educational milieu. Finally, we present some reflections on the subject-handicap interface in teacher training processes, seeking to show the need for the relation between students and the issue to be considered and worked on in these projects, above all with regards to stigmatizing images of people with special needs in our society.

Key-words: *Difference. Education. Teacher training.*

**NOMEATION DES DIFFERENCES ET INSERTION SCOLAIRE: NOTES POUR
UN DEBAT SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LA FORMATION DES
PROFESSEURS**

Résumé

L'article présente initialement une brève reprise des principaux antécédents historiques qui ont marqué la structuration de l'Éducation spécialisée. On discute ensuite l'apparition de l'Éducation Inclusive dans le milieu scolaire brésilien. À la fin, on fait quelques réflexions sur l'interface sujet/ handicap dans les processus de formation des professeurs. On essaie également de souligner l'importance d'un travail qui considère le point de vue des élèves sur le thème, surtout leur avis à propos de l'image stigmatisante dont sont victimes les handicapés dans notre société.

Mots-clés: *Différence. Éducation. Formation du professeur.*

Referências

BASTOS, Marise. *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *DOU* 23 dez. 1996.

BRASIL. *Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. São Paulo: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP, 2007. Mimeo.

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DINIZ, Margareth. Identidade e valorização do professor e da professora no processo de inclusão: desafios e perspectivas. *Cronos: revista de história*, Pedro Leopoldo, n. 8, p. 176-190, abr. 2005.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

LUCA, Sandra Renata de. *O embaraço da inclusão escolar: considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas*. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LYPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa E. Educação para todos. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano II, n 5, p. 49-51, maio/jul. 1998.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre...

MRECH, Leny M. *O mercado de saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. 2001. 204 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MRECH, Leny M. A formação de professores, a educação inclusiva e o lúdico. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, Rio de Janeiro, p. 40-47, jul./dez. 2004.

PORTER, Gordon L.; RICHLER, Diane. Réformer les pratiques de l'éducation spéciale: jurisprudence, défense des droits, innovation. *In: _____*. (Org.). *Réformer les écoles canadiennes: perspectives sur le handicap et l'intégration*. Canadá: L'Institut Roehrer, 1992. p. 9-35.

SANTIAGO, Ana Lydia. Criança/escola: especial? *Revista Recurso*, Belo Horizonte, p. 22-34, ago. 1994.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, set./dez. 2006.

