

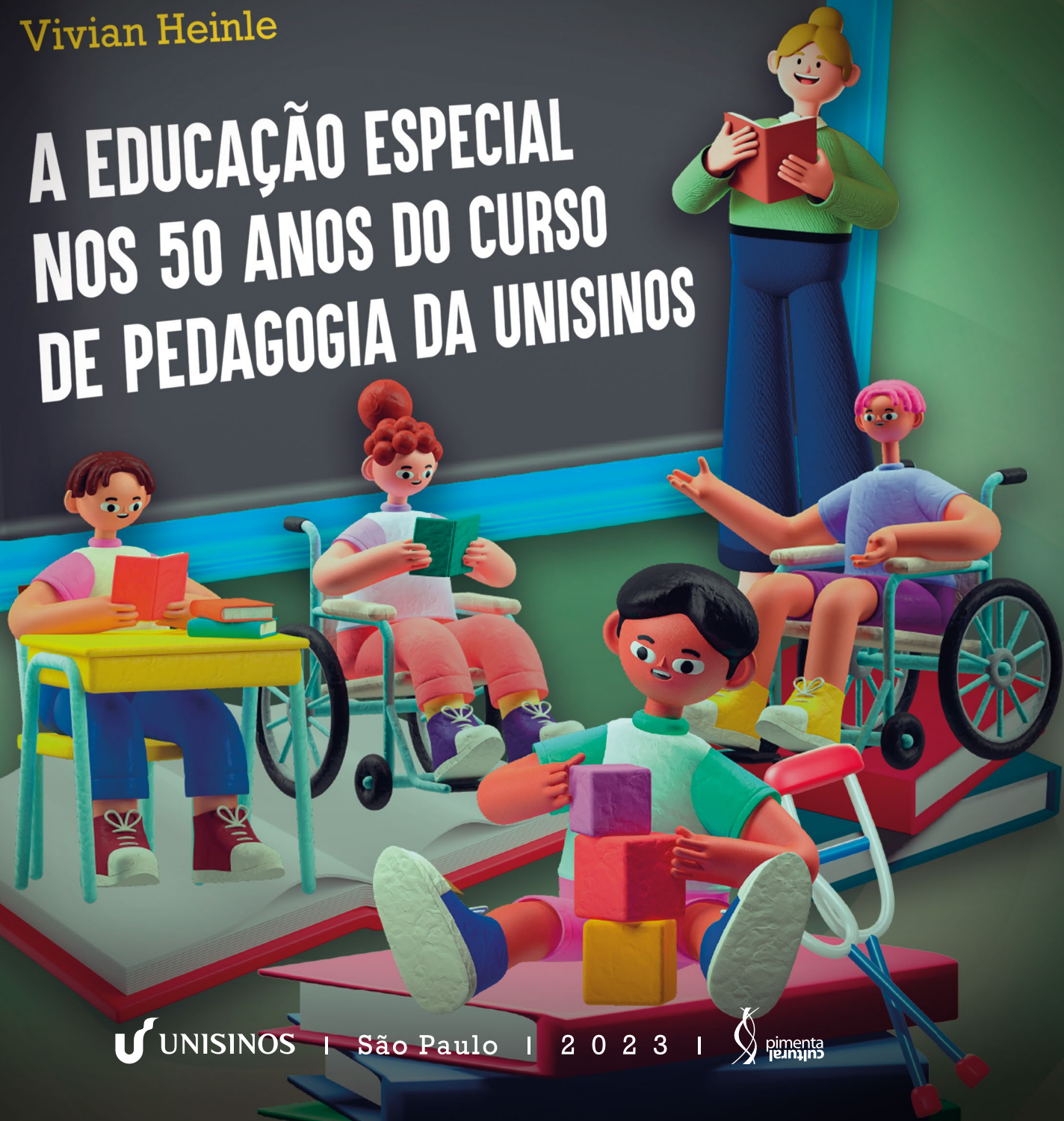
Vivian Heinle

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS 50 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISINOS



Vivian Heinle

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS 50 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISINOS





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H468e

Heinle, Vivian

A educação especial nos 50 anos do curso de Pedagogia da Unisinos / Vivian Heinle. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-631-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96313

1. Educação especial. 2. Pesquisa. I. Heinle, Vivian. II. Título.

CDD 371

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação especial

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Peter Valmorbidia Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Aline Zimmermann
Tipografias	Swiss 721, Aku & Kamu, Rockwell
Revisão	Vivian Heinle Marcelo Franco Lene Belon Ribeiro
Autora	Vivian Heinle

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil



A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS 50 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISINOS

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México



A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS 50 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISINOS

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NOS 50 ANOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UNISINOS



*“Dar o exemplo não é a melhor maneira de influenciar os outros
— é a única”*

Albert Schweitzer

*A meus pais, pelo apoio incondicional, em todos os momentos,
principalmente, nos de incerteza, muito comuns para quem pro-
cura trilhar novos caminhos...*

Sem vocês, nenhuma conquista valeria a pena!

A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NOS 50 ANOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UNISINOS



O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] O documento é monumento. [...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro — incluindo, e talvez sobretudo, os falsos — e falso [...]

(LE GOFF, 1990, p. 547-548).

SUMÁRIO

Capítulo 1

Para iniciar a conversa:

apresentação do livro 12

Capítulo 2

Primeiros passos:

construção do problema de pesquisa 19

Capítulo 3

Caminhos teóricos e metodológicos:

o processo de fazer pesquisa 46

O acervo da Escola de Humanidades da Unisinos 47

Os trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia 50

A materialidade dos documentos 69

As professoras do curso de Pedagogia 71

As ferramentas conceituais utilizadas 80

Capítulo 4

Da educação especial à educação inclusiva:

uma mudança de ênfase 85

Educação especial:

da reclusão-excludente à reclusão-includente 92



Capítulo 5

Educação inclusiva:

todos devem estar incluídos 114

O princípio da educação para todos 118

A integração, a inclusão escolar
e o princípio da não-exclusão 131

Capítulo 6

Entre a emergência de concluir

à vontade de prosseguir:

uma inquietação que conduz o pesquisador 156

Referências 162

Sobre a autora 176



1

**PARA INICIAR
A CONVERSA:**

apresentação do livro

Fugir a uma tradição. Neste caso, fugir à minha própria tradição... Fugir àquilo que, em minha forma de escrever, tem sido mais tradicional: a talvez excessiva preocupação com a arquitetura e o endereçamento do texto (VEIGA-NETO, 2006, p. 1).

Início com a epígrafe de Veiga-Neto (2006), pois, apesar de parecer fácil, mesmo para uma professora de Língua Portuguesa há desafios, visto que a escrita acadêmica tem suas características próprias e normas exclusivas a serem seguidas. Escrever exige preparação, estudo, tempo, dedicação. O ato da escrita não é constituído apenas em colocar as palavras no papel; é também um processo permanente de mudança — não somente do que pensamos, mas, principalmente, do que somos.

De acordo com Veiga-Neto (2006), é necessário “fugir” do modo original de escrita, desacomodar. Pois, para o autor, Foucault pensava e escrevia “como uma forma de travar um combate” (VEIGA-NETO, 2006, p. 2). E, inspirada nesta “luta”, pretendo focalizar o meu texto.

A partir do momento em que passei a lecionar, alguns sentimentos de insatisfação me trouxeram desconforto. Eram tantos questionamentos em meu entorno e tamanha a incompletude em relação às respostas recebidas que compreendi a necessidade de pesquisar, para conseguir problematizar — mas não, necessariamente, entender e/ou responder às minhas aflições enquanto professora de diferentes alunos dos mais diversos níveis culturais, sociais e intelectuais.

Ao inserir-me no mestrado, tive a oportunidade de perceber que muitas das minhas angústias poderiam ser amenizadas. Foi na tentativa de tornar-me pesquisadora que compreendi serem esses sentimentos os mobilizadores da pesquisa — e que quanto mais procurasse por respostas, maior seria o entusiasmo em investigar.



Quando escolhi o tema *inclusão escolar*¹ para ser o foco da minha pesquisa, sabia que tinha muitos desafios a travar, pois encontraria desde “receitas” e “modos de fazer” a “não há inclusão” e “inclusão é utopia”. Assim como também imaginava encontrar este assunto em suas mais variadas formas, como: inclusão de pessoas com deficiência² no mercado de trabalho, inclusão social, inclusão digital, dentre outras.

Mas antes de apresentar a estrutura deste livro, gostaria de contar uma história. Organizei uma narrativa da minha vida profissional e acadêmica, o que foi primordial para que escolhesse como campos teóricos para a minha pesquisa a pedagogia e a inclusão — e as articulasse de forma crítica com a perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault.

Minha trajetória acadêmica começou como estudante de Magistério³ e, posteriormente, de Letras.⁴ Profissionalmente, atuei em todos os campos da educação básica, em escolas públicas e privadas, de educação infantil e de ensinos fundamental e médio, com início em 1994. Apesar de experiências diversificadas em espaços múltiplos, tive um aluno com deficiência apenas 11 anos depois, em 2005.

- 1 O tema *inclusão escolar* que abordo ao longo da pesquisa está diretamente articulado à *inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares*. Para isso, parto da concepção de *in/exclusão*, em que a *inclusão* não é vista como o oposto da *exclusão*, mas estão articuladas de tal forma que uma só opera na relação da outra por meio do sujeito.
- 2 Segundo Sassaki (2002), a partir de 1981, por ocasião do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começou-se a usar a expressão *pessoa deficiente*. Com o acréscimo da palavra *pessoa*, o vocábulo *deficiente* passou a exercer a função de adjetivo, o que foi uma grande novidade na época. Aos poucos, a expressão *pessoa portadora de deficiência* começou a ser utilizada, sendo que no Brasil, tornou-se bastante popular, principalmente entre os anos de 1986 e 1996. Contudo, as pessoas com deficiência ponderaram que *não portavam deficiência*, pois a deficiência que elas têm não é como coisas que ora portamos, ora não portamos. Por isso, aproximadamente na metade da década de 1990, entrou em uso a expressão *pessoa com deficiência*, que permanece até os dias de hoje, sendo inclusive aprovada após debate mundial e utilizada no texto da Convenção Internacional de Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, em fase final de elaboração pelo Comitê Especial da ONU.
- 3 Cursei Magistério no Colégio Santa Catarina, concluindo-o em julho de 1997.
- 4 Ingressei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinós) em agosto de 1997, onde cursei Letras - Habilitação: Português, licenciando-me em janeiro de 2004.

Lecionava Ensino Religioso em uma classe regular do segundo ano do ensino médio e recebi um aluno surdo. Uma intérprete acompanhava-o, traduzindo-lhe as minhas aulas e explicando-lhe as atividades propostas. Era apenas um período por semana, mas foi muito importante para que pudesse repensar minhas formas de ensinar, pensar sobre o meu próprio pensamento, mudar a forma de olhar. Conforme Foucault (1994, p. 180), “uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam”, uma tarefa que o filósofo considera “absolutamente indispensável para qualquer transformação”.

Em meio a tantos questionamentos, resolvi imergir no campo da Educação, com a pretensão de compreender o assunto *inclusão escolar* — tema amplamente abordado e discutido, naquele momento, por professores e pessoas relacionadas ao campo educacional, pelo governo, pela mídia e por uma infinidade de sujeitos na maior parte dos espaços em que circulava.

Retornei à Unisinos e cursei pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial⁵, pois acreditava que, deste modo, na ocasião em que lecionasse novamente em uma classe regular na qual houvesse algum aluno com deficiência, saberia *exatamente como agir* — já que teria conhecimento sobre o tema que havia me proposto a estudar e, definitivamente, *minhas dúvidas seriam todas sanadas*.

Ao construir a monografia⁶ para a conclusão de minha especialização, observei que as experiências docentes por mim mencionadas, em aproximação com o campo teórico dos estudos culturais numa perspectiva pós-estruturalista, contribuíam para que passasse

5 Iniciei a especialização em Educação Especial no ano de 2007, na Unisinos, concluindo-a em 2008.

6 A pesquisa denominada “*Inclusão: é hora de aprender*”: representações produzidas na revista *Nova Escola* foi orientada pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.

a questionar algumas “verdades” sobre inclusão escolar. Este exercício permitiu que escolhesse como tema *inclusão escolar* e elegeesse a revista *Nova Escola* como objeto de pesquisa. Organizei o material empírico inspirada nos pressupostos da análise cultural e utilizei como ferramentas analíticas os conceitos de representação, pedagogia cultural, inclusão escolar e diferença. Mediante o exercício de investigação, mapeei as representações de inclusão escolar como: *sinônimo de deficiência*, *estar junto*, *situação permanente* e *compromisso de todos*. Este movimento permitiu-me problematizar algumas das representações de inclusão escolar que estavam sendo produzidas e veiculadas nos materiais, as quais contribuíam para o *ensino* do que é inclusão escolar naquele tempo.

Durante aquele período, compreendi que, para trabalhar com inclusão escolar, era necessário questionar algumas verdades. Assim, ao invés de aprender como agir e sanar todas as dúvidas que tinha, minhas certezas estavam em xeque novamente.

As indagações produzidas durante esta investigação instigaram-me a realizar a pós-graduação *stricto sensu* mestrado em Educação, também na Unisinos, pois já havia iniciado estudos nos campos teóricos oferecidos pelo curso. Além disso, objetivava continuar pesquisando junto às professoras doutoras com as quais havia estudado anteriormente.

Depois de todo este processo e de muito aprofundamento teórico, construí este livro também com o foco na inclusão escolar, procurando entender como este tema obteve esta denominação e o que era considerado inclusão antes da existência e emprego do conceito. Para isso, propus investigar, na presente pesquisa: *como e em que condições históricas e legais o tema inclusão escolar é abordado no curso de Pedagogia da Unisinos, no período de 1964 a 2014, no âmbito dos trabalhos de conclusão realizados neste período*, entendendo-os como documentos históricos, analisados sob a perspectiva da história cultural⁷.

7 Os campos teóricos citados aqui serão apresentados e discutidos no capítulo 3.



Após uma descrição breve do livro, passo, então, à apresentação de sua estrutura.

No capítulo 2, *Primeiros passos: construção do problema de pesquisa*, formulo o problema de pesquisa com base nos estudos já realizados sobre inclusão escolar.

No capítulo 3, *Caminhos teóricos e metodológicos: o processo de fazer pesquisa*, realizo uma catalogação dos trabalhos de conclusão do curso (TCCs) de Pedagogia da Unisinos, desde o primeiro semestre de 1964 até o segundo semestre de 2014, que apresentam alguma articulação com a inclusão escolar, compreendendo-os como documentos históricos, pois os analiso sob a perspectiva da história cultural. Também discuto os caminhos trilhados para desenvolver este livro e os conceitos a partir dos quais formulei meu problema de pesquisa.

No capítulo 4, *Da educação especial à educação inclusiva: uma mudança de ênfase*, apresento a história da educação especial no Brasil e no mundo, articulando-a aos TCCs selecionados. Além disso, analiso a mudança de ênfase da educação especial para a educação inclusiva, procurando mostrar como, nas primeiras décadas abordadas (1964-1989), as expressões *inclusão escolar* e *educação inclusiva* ainda não constavam no vocabulário da Educação e não integravam a produção de conhecimento em Pedagogia.

No capítulo 5, *Educação inclusiva: todos devem estar incluídos*, retrato a história da educação inclusiva, principalmente no Brasil, a mudança dos currículos da Unisinos e as políticas públicas para a inclusão escolar, articulando-as aos TCCs escolhidos. Na sequência, utilizando os dispositivos legais brasileiros elaborados entre as décadas de 1990-2014, procuro mostrar como a inclusão escolar, entendida enquanto imperativo da Contemporaneidade, ganhou visibilidade política e educacional a partir da década de 1990.

Ao encerrar⁸ este livro, retomo os argumentos formulados e aponto as principais contribuições desta pesquisa para o debate sobre a *inclusão escolar*⁹. Além disso, destaco o envolvimento que tive com este estudo, procurando mostrar a implicação deste livro para a minha formação enquanto professora e pesquisadora.

Depois desta exposição, que tem como finalidade situar os leitores em um panorama geral da pesquisa, passo ao seu detalhamento propriamente dito, deixando a cargo destes, outras interpretações e leituras possíveis.

- 8 Utilizo o termo “encerrar” não como sinônimo de “terminar” e/ou “acabar”, mas com o propósito de mostrar que a inclusão escolar é um tema que pode ser amplamente debatido e problematizado a partir de outras perspectivas. Assim como os TCCs selecionados que, apesar de terem sido amplamente investigados, ainda deixam margem para que novas análises possam ser realizadas.
- 9 Nesta pesquisa, não tenho a pretensão de assumir posição contra ou a favor da *inclusão escolar*. O meu objetivo é simplesmente problematizá-la nos tempos e espaços em que aparece.

2

PRIMEIROS PASSOS:
construção do problema
de pesquisa

Histórias são como holofotes e refletores — iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade. [...] É missão das histórias selecionar, e é de sua natureza incluir excluindo e iluminar lançando sombras. É um grave equívoco, além de uma injustiça, culpar as histórias por favorecerem uma parte do palco e negligenciarem outra (BAUMAN, 2005, p. 26).

Partindo desta compreensão de Bauman (2005), não tive a intenção de contar uma história globalizante, relatando cronologicamente todos os trabalhos já realizados sobre inclusão escolar. Meu objetivo foi mais singelo: selecionei algumas pesquisas que contribuíram para a contextualização do problema investigado, pois compreendi que, para elaborar um problema de pesquisa, era necessário conhecer a produção já existente. Para isso, fiz um mapeamento, procurando identificar e examinar os conhecimentos já elaborados, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e algumas lacunas existentes — tudo isso com o intuito de sistematizar a produção nessa área do conhecimento, apreender a amplitude do que vem sendo desenvolvido e destacar os diferenciais do estudo que proponho.

A fim de alcançar este objetivo, realizei uma apreciação qualitativa das dissertações e teses publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Iniciei a consulta pelo descritor *inclusão* e encontrei 4.240 trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. A seguir, refinei a pesquisa, utilizando os descritores *inclusão/exclusão*; apareceram, então, 72 trabalhos, dos quais selecionei seis: quatro dissertações e duas teses. Em seguida, usei o descritor *pedagogia*, com o qual obtive 1.140 documentos. Então, optei por articular *inclusão* com *pedagogia* e, para tal, utilizei os descritores *inclusão e pedagogia*. A partir deles, encontrei 100 trabalhos, dos quais selecionei 15, sendo 11 dissertações e quatro teses. E, ao acessá-los na íntegra, compreendi que seriam estes os que me auxiliariam nesta empreitada.



Realizei também uma pesquisa com os mesmos descritores no portal da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), no Banco de Teses e Dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além do *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente nos Grupos de Trabalho: Currículo (GT12), Didática (G04) e Educação Especial (GT15). Nestes acervos, selecionei mais seis dissertações, três teses e dois artigos.

A fim de aprofundar mais a pesquisa, já que o tema inclusão escolar continua em pauta e muitos estudos ainda estão sendo desenvolvidos e publicados nesta área, garimpei outros *sites*, utilizando como ferramenta não só os descritores já pesquisados, como também nomes de professores que orientam trabalhos sobre o tema e o *Google* acadêmico. Dentre os diversos materiais encontrados, selecionei dois artigos.

Continuei minha busca no *site* do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/ Unisinos)¹⁰, no qual encontrei duas dissertações e quatro teses sobre o assunto.

Encerrada a procura pelos bancos de dados e *sites*, passei a fazer leituras do resumo das pesquisas; na sequência, li a introdução e as considerações finais — em alguns, foi necessária a imersão no contexto do trabalho, pois as problematizações, ferramentas e referências utilizadas poderiam auxiliar na execução desta pesquisa.

A partir desta tarefa, selecionei algumas pesquisas já escolhidas anteriormente, descartei outras e ampliei o escopo. Neste

10 “Sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) é composto por pesquisadoras e pesquisadores de distintas universidades que se reúnem semanalmente, desde 2006, com o objetivo de estudar, discutir e compartilhar resultados de pesquisas sobre a temática central da in/exclusão. Sob a perspectiva pós-estruturalista, problematizam a inclusão como celebração da diferença e como princípio universal, entendendo-a como um campo de tensionamento permanente das verdades que posicionam os sujeitos e que definem políticas sociais e educacionais”. Disponível em: <<http://gepinclusao.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>>. Acesso em: 23 maio 2015.



empreendimento, elegi 40 produções para auxiliarem na construção de meu problema de pesquisa e na elaboração deste livro. Após, organizei a tabela 1, explanando esses números e os locais onde as pesquisas foram encontradas.

Tabela 1 - Artigos, dissertações e teses selecionadas com os descritores inclusão/exclusão e inclusão e pedagogia

TIPOS DE DOCUMENTO	BANCOS DE PESQUISA				
	CAPES	SCIELO Unisinos UFRGS ANPEd	Google acadêmico	GEPI	TOTAL
ARTIGOS	0	2	2	0	4
DISSERTAÇÕES	15	6	0	2	23
TESES	6	3	0	4	13
TOTAL	21	11	2	6	40

Fonte: elaborada pela autora, 2015.

Assim como na tabela 1, com o objetivo de facilitar a visualização, projetei o quadro 1, apresentado a seguir, com o ano, o número e a referência completa de todos os documentos selecionados.

Quadro 1 - Artigos, dissertações e teses selecionadas

ANO	Nº	OBRA
2008	1	SARDAGNA, Helena Venites. Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS (1950 a 2007). 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2008.
2009	2	PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, jan./abr. 2009.



2 0 1 0	3	LOCKMANN, Kamila. Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.
	4	MIRANDA, Cleusa Regina Secco. Educação inclusiva e escola: saberes construídos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2010.
	5	MUSIS, Carlo Ralph de; CARVALHO, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. Educação & Sociedade , Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan./mar. 2010.
	6	RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2010.
2 0 1 1	7	CASTAMAN, Ana Sara. Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.
	8	COSTA, Daiane Santil. A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.
	9	COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2011.
	10	FEIJÓ, Gabriel de Oliveira. Classe especial: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2011.
	11	GOMES, Dênia Paula. Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2011.
	12	GUEDES, Luisa Azevedo. Das culturas às práticas: o que dizem os professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011.



2 0 1 1	13	KRAEMER, Graciele Marjana. Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.
	14	MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.
	15	MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.
	16	MIRON, Edison Martins. Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2011.
	17	NICOLAU, Marta Regina. Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.
	18	PROVIN, Priscila. O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo "atitudes de inclusão"? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.
	19	QUADROS, Cristiane de. Higienizar, reabilitar e normalizar: a constituição da escola especial. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2011.
20	SCHUCK, Maricela. "A educação dos surdos no RS": currículos de formação de professores de surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.	



	21	ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012.
	22	BARROS, Renata da Conceição de. Inclusão escolar e pedagogia: modos de ser e gerenciar o sujeito no cenário contemporâneo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2012.
	23	BASTOS, Amanda Macitelli. A formação do pedagogo e a educação inclusiva: a experiência de uma universidade pública federal. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ensino Superior em Saúde, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2012.
	24	GARBINI, Fernanda Zanette. A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos. Revista Espaço Acadêmico , Maringá, v. 12, n. 134, p. 19-30, jul. 2012.
	25	JÚNIOR, Luiz Seabra. Educação Física e inclusão educacional: entender para atender. 2012. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.
2	26	LOCKMANN, Kamila; CAETANO, Letícia Farias; MOTA, Maria Renata Alonso. Inclusão escolar: a ênfase na moralização e a produção de um deslocamento no campo da avaliação. Revista Textura , Canoas, v. 14, n. 25, p. 34-51, jan./jun. 2012.
0	27	PAZIANOTTO, Juliana Tais Bragion. A disciplina de Fundamentos da Educação Especial no curso de Pedagogia. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2012.
1	28	PINHEIRO, Daiane. YouTube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2012.
2	29	RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. Formação de professores para a educação inclusiva no contexto da legislação dos documentos oficiais: quais as mudanças ocorridas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2012.
	30	SANTOS, Yvone de Bazbuz da Silva. O paradigma da inclusão no curso de Pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2012.
	31	SILVA, Ana Patrícia da. Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.



2 0 1 3	32	BARBERENA, Cinara Franco Rechico. Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2013.
	33	LOUREIRO, Carine Bueira. Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2013.
	34	CHRISTOFARI, Ana Carolina. Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível? 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
2 0 1 4	35	HATTGE, Morgana Domênica. Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2014.
	36	RAMOS, Carolina Lehnemann. Trajетórias escolares: o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
	37	WITCHS, Pedro Henrique. A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2014.
	38	FIORINI, Maria Luiza Salzani. Formação continuada do professor de Educação Física em tecnologia assistiva visando a inclusão. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, 2015.
2 0 1 5	39	RECH, Tatiana Luiza. Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.
	40	SCHERER, Renata Porcher. "Cada um aprende de um jeito": das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

Fonte: elaborado pela autora, 2015.

O número de documentos elencados não representa um dado exato do total de produções relacionadas ao tema inclusão, uma vez que a busca privilegiou as bases citadas e, ainda assim, houve necessidade de filtrá-la para atingir o propósito desta pesquisa.

Com a mesma proposta do quadro 1, facilitar a visualização, organizei a tabela 2, apresentando os períodos em que os estudos foram realizados e a sua quantidade, divididos conforme a classificação.

Tabela 2 - Artigos, dissertações e teses analisadas

PERÍODOS \ OBRAS	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2008	0	0	1	1
2009	1	0	0	1
2010	1	3	0	4
2011	0	10	4	14
2012	2	8	2	12
2013	0	0	2	2
2014	0	1	2	3
2015	0	1	2	3
TOTAL	4	23	13	40

Fonte: elaborada pela autora, 2015.

Com os artigos, as dissertações e as teses separadas por ano de publicação, pude observar que as pesquisas iniciam em 2008, prevalecendo maior quantidade de materiais nos anos de 2011 e 2012, ou seja, um crescimento relevante em relação aos primeiros (2008-2010) e aos últimos (2013-2015) anos observados de produção acadêmica. Além disso, percebi que existe um maior investimento acadêmico no mestrado, pois o número de dissertações é quase duas vezes maior que o de teses.

Seguindo essa quantificação, pode-se questionar se esse aumento de pesquisas relacionadas à inclusão, em níveis de mestrado

e doutorado — especialmente entre 2011 e 2012, a julgar pelo que foi selecionado — poderia ser interpretado como resposta ao panorama atual da educação brasileira.

Ao manusear as pesquisas que selecionei, constatei que o tema *inclusão escolar* foi abordado em 28 pesquisas das 40 selecionadas: Miranda (2010), Coutinho (2011), Feijó (2011), Kraemer (2011), Menezes (2011), Nicolau (2011), Almeida (2012), Bastos (2012) e Ribeiro (2012) utilizaram a expressão *educação inclusiva*, enquanto Costa (2011) preferiu *classes inclusivas*. Já Sardagna (2008), Pelosi e Nunes (2009), Lockmann (2010), Muis e Carvalho (2010), Rech (2010), Castaman (2011), Gomes (2011), Guedes (2011), Miron (2011), Provin (2011), Barros (2012), Júnior (2012), Lockmann, Caetano e Mota (2012), Santos (2012), Hattge (2014), Ramos (2014), Fiorini (2015) e Scherer (2015) optaram por *inclusão escolar*.

Em todos os trabalhos, o assunto foi amplamente discutido, com embasamentos teóricos diferentes e conceitos diversos; em alguns, porém, percebi aproximações com a minha pesquisa, já que os autores utilizaram, em maior ou menor grau, o campo dos estudos foucaultianos.

Sardagna (2008), Lockmann (2010), Rech (2010), Castaman (2011), Menezes (2011), Provin (2011), Barros (2012), Santos (2012), Hattge (2014), Ramos (2014) e Scherer (2015) abordaram conceitos como: in/exclusão, integração/inclusão, norma e normalização, objetivação e subjetivação, discurso, disciplina, poder e biopoder, governamentalidade e governo, em relação a enunciados referentes à inclusão escolar, às práticas pedagógicas e à legislação vigente. Esses trabalhos auxiliaram-me a pensar meu estudo desde a escolha dos conceitos à análise do material empírico.

Sardagna (2008) problematizou as condições para a emergência da educação especial e as ênfases nas práticas percebidas ao longo dos anos em uma rede municipal de ensino, bem como na revista do ensino do Rio Grande do Sul, no período de 1950 a 2007.



Utilizou os conceitos foucaultianos de discurso, norma, normalização, regulação, regulamentação, governo, governamentalidade, biopolítica, sujeito e poder como ferramentas analíticas, o que permitiu confirmar o quanto somos interpelados pela trama discursiva, pois, ao engendrar os campos dos saberes, somos produzidos junto com eles.

Lockmann (2010) investigou como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar em um município e quais as práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com alunos com deficiência na escola regular. Para tanto, utilizou os estudos foucaultianos e as ferramentas analíticas: inclusão, governamentalidade e normalização.

Foi possível compreender a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade que toma os sujeitos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população.

Rech (2010) apresentou um estudo sobre a emergência da inclusão escolar no Brasil, utilizando como recorte temporal e político o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). Com o objetivo de mostrar como é constituída essa inclusão, através de práticas que visam à mobilização social, nas quais a governamentalidade opera sob o conceito de normalização.

As análises realizadas revelaram que, na atualidade, a inclusão escolar pode ser vista como um imperativo, cuja regra é clara: todos devem estar incluídos, mantendo as pessoas na normalidade.

Castaman (2011) desenvolveu um estudo sobre a educação inclusiva observada nos projetos político-pedagógicos escolares (2000-2002) de uma região, com o objetivo de mostrar como a inclusão escolar foi sendo constituída nas políticas nacionais e nos documentos escolares, movimentando práticas. Para isso, utilizou como ferramentas analíticas os conceitos de governamentalidade e normalização, a partir das teorizações de Foucault.



Após as análises, verificou que já existiam movimentos mostrando uma preocupação com a formação dos alunos para o trabalho, para a permanência e atualização da vida no campo. Através de ações da escola na formação de um tipo de capital não centrado na produção ou nas forças de trabalho, mas no humano e nas suas condições de participação dentro de uma rede de inclusão.

Menezes (2011) fez uma análise genealógica das práticas operadas pela escola — compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas —, a partir de Foucault. Para tanto, operou com as conceituações de governamentalidade, normalização e subjetivação.

Em suas análises, constatou que, por uma questão de segurança, todos devem participar das tramas da economia e a preocupação com o outro, que, naturalizada como uma questão de princípios morais, passa a ser compreendida como uma questão de investimento do sujeito em si mesmo.

Provin (2011) analisou como o imperativo da inclusão na Contemporaneidade vem movimentando, além da sociedade e das escolas, as universidades comunitárias. Para isso, utilizou os conceitos de in/exclusão, acessibilidade e governamentalidade.

Verificou que a inclusão social é o conceito inclusivo mais emergente nas instituições pesquisadas, principalmente no acesso à universidade, pois está voltado a populações com menores condições econômicas. Contudo, não basta somente permitir ou facilitar o ingresso, é necessário que as universidades criem estratégias para atender os sujeitos e mantê-los incluídos.

Barros (2012) analisou os enunciados produzidos pelas estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade em relação à inclusão escolar. O trabalho apoiou-se nos estudos foucaultianos, utilizando os conceitos de normalização, discurso, disciplina, biopoder e governamentalidade.



Compreendeu que o discurso da inclusão escolar é desenvolvido no sentido de disciplinar e governar os sujeitos, mantendo assim a sociedade mais segura e livre dos riscos e problemas que possam acometê-la.

Santos (2012) problematizou a inclusão escolar como um processo político-educacional que se intensifica na sociedade atual. Discutiu como a inclusão escolar está implicada na inclusão social em termos de cidadania, de participação e de acesso a diferentes espaços sociais. Para tal, utilizou os conceitos de governamentalidade, governo, biopoder e norma.

Os resultados da pesquisa indicaram que, apesar de descrever uma política inclusiva em sua proposta institucional, por exigência do Estado, por meio das legislações, a análise das ementas conduz à conclusão de que a discussão da inclusão escolar está iniciando na instituição, fomentada por pessoas que lutam pela causa.

Hattge (2014) investigou o movimento Todos pela Educação, buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade. Por meio da genealogia de Foucault, demonstrou que os discursos construtores da grande verdade da educação para todos, alinhados àqueles que instituem a necessidade da reforma educacional, dão as condições para a proveniência de movimentos como o Todos pela Educação.

O trabalho investigativo mostrou que a performatividade é central no movimento Todos pela Educação e se articula com os conceitos de inclusão e aprendizagem, pois mesmo que o sistema escolar seja pautado por exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária.

Ramos (2014) analisou e problematizou a construção da trajetória escolar de alunos com deficiência. Para tanto, utilizou os estudos culturais, numa perspectiva pós-estruturalista, e os estudos foucaultianos.



Observou como as práticas escolares estão imbricadas no governo e na condução dos sujeitos, criando condições de participação e permanência destes na população escolar, fazendo-os viver “mais e melhor” no ensino fundamental e incidindo sobre o “bem viver” de toda a comunidade escolar.

Scherer (2015) discutiu e analisou os significados das adaptações curriculares produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas. Para realizar tal análise, articulou os campos dos estudos curriculares e dos estudos foucaultianos.

Os resultados possibilitaram afirmar que: as adaptações curriculares foram constituídas a partir de vários movimentos nacionais e internacionais anteriores à publicação de documentos legais brasileiros normatizadores da inclusão escolar; no período analisado (1979-2012), ocorreu uma mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares; os discursos psicológicos ganharam força, articulados aos da neurociência; e, a flexibilidade foi reforçada, ligada à constituição de uma docência flexível, cabendo ao professor elaborar estratégias para ensinar a todos os alunos, respeitando o fato de que cada um aprende de um jeito.

Quadros (2011) e Christofari (2014) também optaram pelos estudos de Foucault para problematizar seus temas, pensando na questão do registro dos discursos, assim como na legislação — e novamente aproximando-se da abordagem de pesquisa por meio da qual investiguei meu objeto.

Quadros (2011) teve como objetivo resgatar a gênese e o sentido histórico da deficiência; ou seja, preocupou-se em compreender, a partir da história da loucura contada por Foucault, a concepção de deficiência construída/inventada na Idade Moderna e suas implicações na forma de educar e legislar sobre o sujeito com deficiência no Brasil.



Percebeu como esse sujeito foi determinado histórico, social e culturalmente. Verificou que a concepção de inclusão inventada pela Contemporaneidade, mesmo que propusesse uma nova compreensão desse ser, ainda continuaria a expressar as ideias de normalização e de controle.

Christofari (2014) analisou os discursos que compõem os registros escolares de alunos frequentadores de um serviço de atendimento educacional especializado, problematizando como são produzidos seus modos de ser e de aprender no espaço escolar, por meio da medicalização, a partir dos estudos foucaultianos.

O resultado das análises confirmou que os discursos presentes evocaram a potência da escola no sentido de produzir outros modos de ser aluno, colocando em evidência dimensões que indicam possibilidades de reconhecimento dos processos de transformação.

Rech (2015) problematizou a relação entre escola e empresa no Brasil, buscando verificar como se articulam em prol da inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho. Inspirada na genealogia foucaultiana, utilizou os conceitos de governo e governamentalidade.

A partir das incursões nos materiais de análise, percebeu que, na década de 1990, a aproximação entre escola e empresa foi potencializada, pois, naquele momento histórico, houve a emergência do imperativo da inclusão, passando a funcionar como um articulador estratégico que aproximou os setores educacional e empresarial.

Loureiro (2013) problematizou a disseminação das tecnologias digitais (TD) e a promoção da inclusão digital (ID) na educação, a partir das práticas discursivas mobilizadas por meio de quatro programas brasileiros destinados à propagação do uso das TD na educação pública, postos em funcionamento no período de 1980-2010.

Com isso, concluiu que a disseminação das TD e a promoção da ID na educação podem favorecer outra forma de condução das condutas, aliada à produção de subjetividades voltada para a constituição de sujeitos “adequados” aos modos de vida instaurados na Contemporaneidade, o que produz a governamentalidade eletrônica.

Schuck (2011) e Witches (2014), a partir dos estudos foucaultianos e dos estudos surdos, trabalharam com os conceitos de governamentalidade e normalização, respectivamente. Mello (2011) optou pelos mesmos estudos, mas utilizou o conceito de discurso em sua pesquisa. Enquanto Barberena (2013) embasou sua pesquisa nos conceitos de governamentalidade e discurso. Já Kraemer (2011) escolheu o conceito de governo.

Schuck (2011) averiguou os saberes sobre surdos que circularam nos cursos de formação de professores no período de 1984-2004. As ferramentas analíticas de norma e normalização possibilitaram identificar conhecimentos clínico-terapêuticos e culturais atuando nos currículos de formação.

O exercício analítico mostrou que: o olhar dos professores ainda está alicerçado na necessidade de comparação entre surdos e ouvintes; a forte presença do ouvinte nos currículos de formação faz com que os surdos, ao falarem de si, tenham sempre como referência o ouvinte; os discursos instituídos pelas práticas da educação especial colocam em funcionamento estratégias que visam à normalização dos surdos, típicas da Modernidade.

Witches (2014) examinou as práticas que operam na constituição de uma normalidade surda brasileira. O estudo foi interpelado pela conjuntura do período do Estado Novo (1937-1945), em busca de práticas que constituíram subjetividades surdas ao longo da história da educação de surdos no Brasil. A partir da perspectiva teórico-metodológica dos estudos foucaultianos, optou pelo conceito de governamentalidade.

Pelas análises, constatou o que viria a ser um grande plano do Estado cinco décadas mais tarde: a inclusão escolar de surdos. Nessa nova forma de governo dos surdos, o reconhecimento de uma língua de sinais brasileira se tornou fundamental, bem como a obrigatoriedade do ensino desta língua nos cursos de formação de professores em todo o território nacional.

Mello (2011) utilizou o pós-estruturalismo para pensar os surdos por meio dos discursos produzidos. Para isso, problematizou como eles narram a si próprios na relação escola-comunidade surda, considerando formas surdas de ser no presente. E, também, a partir dos estudos surdos, examinou as verdades que circulam nesses discursos.

Por meio das análises, concluiu que a escola de surdos e a comunidade surda — mesmo sendo espaços marcados pela Modernidade —, na busca por um coletivo, pela segurança, convivem com os impasses contemporâneos, os quais causam fissuras nas formas de ser surdo e nas formas de viver na escola e em comunidade — já que o risco da inclusão passa a tensionar a vida em comunidade.

Barberena (2013) problematizou como os discursos que circularam na ANPEd no período de 1990-2010 instituíram “verdades” que caracterizaram práticas pedagógicas que constituem sujeitos surdos na escola e na sociedade contemporânea. Para tanto, operou com os conceitos de discurso e normalização, sob inspiração genealógica foucaultiana.

Percebeu que o sujeito é conduzido nesses espaços, com base em um modelo no qual os seres economicamente ativos fazem uso dos recursos de que dispõem, tendo em vista a constituição cada vez mais empreendedora de si: a de sujeitos surdos concentrados, criativos, ativos e produtivos.

Kraemer (2011) analisou as estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar. O *corpus* da investigação



foi constituído por um documento produzido pela comunidade surda e por documentos legais do Ministério da Educação referentes à educação de surdos e à educação inclusiva, no período de 1999-2009.

Como referencial teórico-metodológico, utilizou as produções de Foucault e outros autores pós-estruturalistas, o que resultou no governo dos surdos na Contemporaneidade no Brasil. Na proposta de inclusão escolar, estes sujeitos têm condições de acesso e de participação, por garantia legal, de profissionais docentes e tradutores/intérpretes proficientes na língua de sinais — porém, cabe a cada surdo gerir e operacionalizar a sua participação.

Outro estudo que se aproximou do meu campo de pesquisa foi o de Bastos (2012), cuja abordagem trata da formação do pedagogo em relação à inclusão escolar. Tal assunto tangencia dois campos igualmente apresentados em minha pesquisa: inclusão escolar e pedagogia — ambas, porém, com outro referencial teórico.

Investigou a formação do pedagogo quanto à educação inclusiva dos alunos com deficiência no contexto da educação infantil numa instituição pública federal, por meio de um estudo quantitativo e qualitativo.

Para tanto, escolheu como referenciais teóricos: inclusão socioeducacional, educação e saúde, educação inclusiva, educação infantil e formação do pedagogo. Tais abordagens auxiliaram-no a perceber que a inclusão socioeducativa desses sujeitos implica entender suas singularidades e facilitar sua adequação no ambiente escolar, com um trabalho multidisciplinar.

Outras pesquisas igualmente abordaram as práticas pedagógicas dos professores em relação à inclusão escolar. Musis e Carvalho (2010), Guedes (2011) e Garbini (2012) atrelaram-na ao conceito de in/exclusão; por outro lado, Feijó (2011), Gomes (2011), Miron (2011), Júnior (2012) e Fiorini (2015) relacionaram-na à disciplina de Educação Física.

Musis e Carvalho (2010) problematizaram as concepções dos professores a respeito da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, utilizando a teoria das representações. Para isso, investigaram a hipótese de que a forma como o professor vê o sujeito com deficiência em sala de aula orienta seu comportamento e sua prática.

Após os resultados, perceberam que o professor entende a educação a partir de uma matriz identitária intimamente relacionada à sua prática, tendo a percepção do aluno com deficiência ancorada em uma representação hegemônica da normalidade.

Guedes (2011) procurou identificar as concepções dos professores de uma escola estadual sobre inclusão escolar; conhecer suas percepções sobre os processos de inclusão/exclusão; e, analisar o que dizem a respeito dessas experiências em suas trajetórias de vida e como relacionam tais sentidos construídos com suas práticas.

Os depoimentos dos docentes, de maneira geral, apontaram para a presença de barreiras nas dimensões culturais, políticas e práticas. Segundo eles, são estes fatores que dificultam a efetivação de práticas pretendidas quanto às diferentes concepções, valores e intenções dos sujeitos envolvidos. Apontam, ainda, que são restritos os espaços de participação para reflexão e revisão dos processos de inclusão/exclusão.

Garbini (2012) problematizou a in/exclusão escolar e a formação docente como estratégias de governamento, estabelecendo nexos com os conceitos de governamentalidade, biopoder e biopolítica a partir das teorizações de Foucault. Os materiais de análise foram os discursos presentes na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial de 2008.



A partir das análises, compreendeu os processos de in/exclusão como um imperativo da Contemporaneidade, para além do direito de acesso e permanência na escola. Servindo, também, como uma prática de governmentação dos sujeitos envolvidos em processos inclusivos, ao colocá-los a serviço de uma lógica neoliberal. Doutrina esta que vai além de um sistema econômico e envolve, inclusive, questões sociais e políticas, por agir no sentido da determinação de condutas e do controle dos riscos sociais por meio do processo de normalização.

Feijó (2011) teve como objetivos: identificar e caracterizar como a Educação Física intervém nas “classes especiais”, as quais, até fevereiro de 2010, eram chamadas de “classes especiais de condutas típicas”, tendo por base os preceitos da escola inclusiva; caracterizar os documentos que fundamentam e regulamentam a intervenção dessa disciplina nessas classes; e, distinguir as condições dos alunos classificados como “especiais”.

Os resultados apontaram a imprecisão na caracterização do aluno com condutas típicas e a secundarização do atendimento deste sujeito nas aulas de Educação Física. O movimento de inclusão escolar não promoveu, em nenhum momento, o rompimento de preconceitos enraizados socialmente; mas, em contrapartida, afirmou o caráter ultrageneralizador e negativo do estereótipo atribuído aos alunos da classe especial.

Gomes (2011) procurou compreender o imaginário social dos professores de Educação Física de uma rede pública de educação básica sobre a inclusão de alunos com deficiência. Visava, deste modo, entender a rede de significados que conduz sua atuação profissional na perspectiva da inclusão escolar.

A partir dos resultados encontrados, foi possível concluir que, embora os discursos acadêmico e legal estejam em defesa da inclusão, argumentando e tentando fazer valer o direito das pessoas com



deficiência, o processo sempre esbarra na subjetividade dos sujeitos envolvidos, os quais ainda associam deficiência com ineficiência.

Miron (2011) teve como objetivos: sistematizar, aplicar e analisar um programa de ensino de voleibol sentado para alunos com e sem deficiência física. O mesmo ocorre por meio de jogos desenvolvidos na posição sentada, como estratégia de sensibilização para a inclusão de pessoas com deficiência física, nas aulas de Educação Física.

Os dados coletados e analisados mostraram que, em 98% das atividades desenvolvidas, as possibilidades de relação interpessoal aconteceram de forma positiva entre os alunos com e sem deficiência, favorecendo, deste modo, uma participação conjunta, em condições de sucesso semelhantes, as quais despertaram valores capazes de viabilizar a realização do trabalho inclusivo.

Os objetivos do estudo de Júnior (2012) foram: reconhecer e analisar que procedimentos, estratégias e conteúdos estavam presentes na prática pedagógica dos professores nas aulas de Educação Física; identificar as representações que estes docentes têm da inclusão escolar; e, reconhecer as necessidades e inquietações em relação ao atendimento do aluno com deficiência na escola regular.

Os resultados apontaram que há ações e práticas pedagógicas com vários pontos de distorção quanto à inclusão escolar; representação e atitude relacionando inclusão à deficiência; tendência de entendimento baseado no paradigma médico; necessidade e expectativa dos professores por formação continuada e apoio pedagógico especializado.

Fiorini (2015) pretendeu planejar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada voltado a professores de Educação Física, visando proporcionar o acesso aos recursos e estratégias de tecnologia assistiva para a inclusão escolar de alunos com deficiência e autismo.



Concluiu que, para promover a formação continuada, alguns elementos são primordiais: considerar o contexto do trabalho e a demanda dos professores; desenvolver o trabalho colaborativo; promover a reflexão das próprias práticas; possibilitar o exercício de planejar as aulas; e, ter a tecnologia assistiva como suporte ao fator humano.

As pesquisas de Pelosi e Nunes (2009), Costa (2011), Coutinho (2011) e Pinheiro (2012) abordaram o tema inclusão relacionado às pessoas com deficiência mental e física, também presentes nos TCCs de Pedagogia da Unisinos. Foram adotados discursos variados, a exemplo da metodologia utilizada para a aprendizagem de alunos na rede regular de ensino.

Pelosi e Nunes (2009) discutiram o trabalho do professor itinerante dentro de uma Secretaria de Educação Municipal. Compararam a ação desses profissionais junto a alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares em 1998 e em 2005.

O resultado apontou para a manutenção do perfil e das atividades desempenhadas pelo professor itinerante, na comparação dos dois estudos, e evidenciou seu papel de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão.

A pesquisa de Costa (2011) buscou compreender como ocorre a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down em classes inclusivas.

Os resultados encontrados evidenciaram que, para os alunos com síndrome de Down terem acesso e permanecerem nas escolas, é necessária a identificação das particularidades desses sujeitos, assim como uma pedagogia atenta às reais demandas e adaptações curriculares favoráveis aos processos de aprendizagem, tudo em uma perspectiva inclusiva.

Coutinho (2011) analisou a inserção da pessoa com deficiência visual na educação superior, na perspectiva da educação inclusiva. Os objetivos específicos foram: identificar as estratégias encontradas pelos alunos com deficiência visual para superar suas dificuldades metodológicas de ensino e aprendizagem; reconhecer a forma como os docentes lidam com eles, segundo a percepção dos próprios sujeitos pesquisados; e, examinar como esses alunos negociam suas identidades.

Tais análises indicaram que as estratégias utilizadas para que esses sujeitos concluam o ensino superior têm relação direta com o apoio dos amigos e da família. Enquanto os professores não diferem os com ou sem deficiência, mas possuem representações negativas sobre os alunos com deficiência. Apesar de tantas dificuldades, tais sujeitos fazem do espaço uma negociação de suas identidades, no sentido de afirmar suas potencialidades e autonomia.

Pinheiro (2012) discutiu as produções culturais surdas a partir do espaço midiático *YouTube*, tomado como um lugar de ensino, demarcação cultural e de constituição de identidades, com fundamentação no campo dos estudos culturais em educação.

Em meio às formas de uso da cultura, os surdos vêm buscando legitimá-la, muitas vezes por representações diferentes. Talvez, nesta lógica, as estratégias de significação cultural surda utilizadas nos vídeos façam mais sentido, em tempos nos quais a resistência não precisa ser oposição/negação, mas significação/produção.

Os estudos de Miranda (2010), Nicolau (2011), Ribeiro (2012) e Silva (2012) trataram das políticas públicas para a inclusão escolar na formação de professores, além de discutir a inclusão articulada à exclusão, assuntos amplamente relacionados à minha pesquisa.

Miranda (2010) procurou entender quais saberes a escola construiu a respeito da educação inclusiva, após a experiência de



seus profissionais no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Os resultados da coleta de dados apontaram para a singularidade existente na implementação da proposta no contexto escolar, com base nos princípios da educação inclusiva. Projeto este que precisa ser apreendido pela comunidade escolar e, sobretudo, construído pelos docentes.

Nicolau (2011) analisou as tendências de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva ante as exigências do cotidiano escolar.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma superficialidade na formação docente, numa perspectiva de educação inclusiva. A ação investigativa articulou as políticas públicas de formação de professores com as diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas, os dispositivos legais, a sustentação teórica e os instrumentos de investigação para coordenadores, alunos dos cursos de Pedagogia e de Letras e professores do ensino fundamental.

A investigação de Ribeiro (2012) foi realizada por meio da análise documental, e abordou as mudanças ocorridas na formação de professores da educação inclusiva diante as determinações das políticas públicas no contexto brasileiro, em um período de 10 anos.

A partir dos resultados, concluiu que as políticas públicas, as legislações e os documentos oficiais contribuíram para a formação de professores para o processo inclusivo. Apesar de ainda haver um distanciamento entre as ações governamentais e a implementação das deliberações oficiais, ocorridas por fatores como o desconhecimento das determinações legais por parte dos professores e a pouca credibilidade social ante as possibilidades de desenvolvimento educacional.

Silva (2012) investigou as possíveis relações entre a formação docente e o uso do corpo como possibilidade pedagógica no que tange os processos dialéticos de in/exclusão. Para tal, ancorou-se na perspectiva dos estudos culturais.

Os dados analisados apontaram para o deslizamento do “eu” e para a mobilidade identitária, isto é, a relação dos alunos e professores com seus corpos como objetos didáticos de trabalho no processo de ensino-aprendizagem mostrou-se possível, mas ainda pouco explorado.

Outro tema que apareceu nas minhas investigações foi a inserção, como forma de lei, da disciplina de Libras nos cursos de graduação, como na pesquisa abordada por Almeida (2012). Enquanto Pazianotto (2012) discutiu as contribuições da disciplina de Educação Especial em um curso de Pedagogia.

Almeida (2012) pesquisou a implementação da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura em uma universidade e seus efeitos junto aos graduandos, além de analisar as percepções dos professores sobre a organização e os objetivos da disciplina em questão.

As análises mostraram que muitos alunos, após finalizarem a disciplina de Libras, ainda se sentiam inseguros em receber alunos surdos em suas salas de aula; e, indicaram que, para os professores, o principal objetivo é o de sensibilizar os graduandos para o trabalho com surdos por meio do conhecimento da cultura surda e da língua de sinais.

Pazianotto (2012) buscou compreender a proposta e as contribuições da disciplina “Fundamentos da Educação Especial” no quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia de uma faculdade. A pesquisa discutiu aspectos políticos, históricos, legais e culturais da história da educação especial no Brasil e a formação de professores.

As análises apontaram que essa disciplina, orientada por uma formação reflexiva, problematiza o papel do professor, sua função



mediadora, as práticas que serão desenvolvidas na direção da efetivação das políticas de educação inclusiva e o respeito aos ritmos de desenvolvimento dos alunos. No entanto, essa formação só será significativa se valorizar a interdisciplinaridade, articulando teoria e prática das diferentes disciplinas em torno da diversidade.

Outro trabalho que selecionei foi o de Lockmann, Caetano e Mota (2012), que analisaram os discursos que circulam sobre a inclusão escolar na atualidade e os efeitos que produzem no campo da avaliação escolar. Para isso, utilizaram propagandas divulgadas na televisão pelo Ministério da Educação e os discursos materializados em edições da revista Nova Escola desde a década de 1990 a 2012.

Tomando como embasamento teórico o pensamento de Foucault, perceberam os efeitos que repercutem não só nas práticas escolares, mas também atravessam e constituem o docente, que passa a naturalizar o discurso da inclusão.

Ao fazer o mapeamento supracitado, percebi que as pesquisas realizadas abordam a inclusão sob diferentes perspectivas. Algumas, em especial, ao colocarem sob suspeita o conceito, ajudaram-me a duvidar de que fosse algo dado, como se estivesse sempre ali, mostrando a importância de uma pesquisa no acervo da Escola de Humanidades da Unisinos, por meio dos TCCs de Pedagogia. A partir desta pesquisa, será possível evidenciar que a discussão sobre a *inclusão escolar* se inseriu neste curso de diferentes formas, em diferentes épocas, com eventuais permanências e possíveis deslocamentos.

Por mais que os estudos questionassem a questão da inclusão em diferentes cenários — políticas públicas, escola, universidade —, não encontrei nenhum que se propusesse a analisar a produção de conhecimento sobre inclusão escolar a partir dos trabalhos de conclusão dos alunos do curso de Pedagogia de uma universidade.



Assim, ao apresentar os questionamentos que emergiram com a minha prática docente relacionada à inclusão escolar e uma síntese das pesquisas já desenvolvidas, procurei mostrar como tudo isso foi de suma importância para a viabilidade das análises dos TCCs.

Com base nos artigos, dissertações e teses selecionadas, delimito o problema desta pesquisa, expresso na seguinte questão: *como e em que condições históricas e legais o tema inclusão escolar é abordado no curso de Pedagogia da Unisinos no âmbito dos trabalhos de conclusão realizados no período de 1964-2014?*

Para responder a esta questão, no capítulo 3, apresento o processo de pesquisa no campo.

3

CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS:

o processo de fazer pesquisa

Não existe “verdade”, mas sim “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros. [...] [O que] faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Inspirada pela epígrafe de Paraíso (2012), compreendo que nossas investigações disputam significados e lutam para construir as próprias versões de verdade, já que expressam resultados relacionados com o contexto da pesquisa e com as teorias e metodologias utilizadas. Isso implica compreender que as produções são parciais, provisórias e possíveis dentro de um regime de verdade. E é com este olhar interessado que busco compreender: *como e em que condições históricas e legais o tema inclusão escolar é abordado no curso de Pedagogia da Unisinos, no período de 1964-2014, no âmbito dos trabalhos de conclusão.*

Para isso, abordo, neste capítulo, o processo de fazer pesquisa, ou seja, descrevo o processo de construção teórica e metodológica. Início, pois, apresentando o trabalho de campo.

O ACERVO DA ESCOLA DE HUMANIDADES DA UNISINOS

Atualmente, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) tem um acervo físico onde estão arquivados os trabalhos de conclusão produzidos pelos alunos do curso de Pedagogia, ao longo de mais de 50 anos de história.

Após um breve tempo desativado, o acervo de TCCs da área de Ciências Humanas foi incorporado ao acervo da Escola de Humanidades da Universidade, onde estão reunidos diversos materiais, mas, principalmente, estudos e pesquisas de cinco cursos de graduação: Ciências Sociais, Filosofia, História, Pedagogia e Serviço Social.

Para consulta ao acervo, fiz contato primeiramente com a coordenação do curso de Pedagogia da Unisinos, para solicitar formalmente uma autorização para o desenvolvimento da pesquisa com os TCCs e, posteriormente, com a controladoria acadêmica para solicitar a autorização para uso do nome da Unisinos na pesquisa.

Ao obter a anuência para a pesquisa, fui até o espaço físico do acervo, localizado na sala B09215, e conversei com a funcionária responsável, estudante do curso de História, Giane Caroline Flores.

Ao entrar no espaço destinado ao armazenamento dos TCCs, surpreendi-me com a quantidade de exemplares. Inicialmente, fiz uma pesquisa física no acervo, analisando todos os 3.480 TCCs de Pedagogia, manual e individualmente. Na sequência, verifiquei o acervo bibliográfico catalogado em arquivo formato *Excel* para nova consulta, ou melhor, retomada da pesquisa, para evitar que algum TCC passasse despercebido.

Posteriormente, iniciei uma catalogação própria e pessoal do acervo físico, procurando equipará-la com o acervo bibliográfico catalogado. Os TCCs produzidos no segundo semestre de 2010 ao final de 2014 estão digitalizados e se encontram disponíveis ao público.

Iniciei o processo de seleção dos TCCs pelo título e, em seguida, pela introdução e/ou conclusão; quando necessário, li trechos do próprio trabalho. Desta forma, identifiquei 480 documentos produzidos ao longo de cinco décadas do curso de Pedagogia da Unisinos, os quais abordavam, de uma forma ou outra, o tema *inclusão*.

Apesar desta nomenclatura ter entrado em vigor apenas no final dos anos 90, observei que muitos trabalhos, anteriores a esta época, apresentavam uma noção de inclusão, no sentido de compreender que nem todos os sujeitos são iguais, que têm particularidades, além de fatores externos que podem influenciar positiva e negativamente a aprendizagem.

Em alguns anos, não obtive nenhum resultado, enquanto em outros, houve um número significativo em relação ao assunto em estudo, principalmente a partir dos anos 2000.

Na tabela 3, apresento a quantidade de TCCs selecionados em cada ano.

Tabela 3 - TCCs de Pedagogia da Unisinos (1964-2014) selecionados

ANO	QUANTIDADE	ANO	QUANTIDADE
1964	1	1990	4
1965	0	1991	8
1966	4	1992	5
1967	0	1993	7
1968	0	1994	3
1969	0	1995	2
1970	0	1996	4
1971	0	1997	5
1972	1	1998	5
1973	0	1999	11
1974	0	2000	11
1975	4	2001	20
1976	10	2002	29
1977	2	2003	28
1978	8	2004	20
1979	3	2005	23
1980	5	2006	20
1981	10	2007	27
1982	5	2008	30
1983	4	2009	33
1984	7	2010	27
1985	16	2011	7
1986	13	2012	4
1987	12	2013	4
1988	12	2014	11
1989	15	TOTAL: 480	

Fonte: elaborada pela autora, 2015.

As *imersões* no acervo exigiram tempo, dedicação e paciência. Frequentei este espaço durante 15 meses; com isso, consegui catalogar os trabalhos e, a partir daí, constituir o material empírico da pesquisa.

OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesta seção, apresento os 480 documentos produzidos ao longo de 50 anos no curso de Pedagogia da Unisinos que focalizam o tema *inclusão*. No quadro 2, mostro a listagem completa, com o ano de publicação, o número do exemplar e o título de cada pesquisa.

Quadro 2 - TCCs do curso de Pedagogia da Unisinos (1964-2014) selecionados

ANO	Nº	TÍTULO
1966	1	Resultado da pesquisa sobre a escola especial para crianças excepcionais de Novo Hamburgo: recanto do amor e compreensão
	2	Causas de reprovação em minha escola
	3	Condições, atitudes e hábitos relacionados com o estudo de alunos de grau médio
	4	Fatores que interferem no estudo dos alunos
	5	O baixo rendimento escolar de alunos primeiranistas do curso primário no município de Sapiranga
1972	6	O atendimento aos excepcionais pelas APAES do Vale do Rio dos Sinos
1975	7	Assistência ao educando
	8	Deficiência mental
	9	O superdotado
	10	Sistema personalizado de instrução



	11	A influência da nutrição no rendimento escolar
	12	A influência da nutrição no rendimento escolar
	13	A reabilitação de excepcionais
	14	Agressividade
1 9 7 6	15	As atividades curriculares das escolas de segundo grau de São Francisco de Paula face às necessidades psicopedagógicas dos adolescentes
	16	Influência da nutrição no rendimento escolar em São Leopoldo
	17	Influência da nutrição no rendimento escolar em São Leopoldo
	18	O professor como agente de mudanças
	19	Pesquisa sobre nutrição como um dos fatores primários do rendimento escolar dos alunos de sete a nove anos no município de São Leopoldo: 1975-1976
	20	Reabilitação em educação
1 9 7 7	21	O excepcional
	22	O menor carente e o rendimento escolar
	23	Atendimento pré-escolar ao deficiente visual
	24	Diferenças individuais na aprendizagem e os excepcionais
	25	Disortografia
1 9 7 8	26	Fatores determinantes do rendimento escolar: interesse e comunicação dos pais pelos filhos
	27	Fome: verdades e mitos
	28	Influência dos conflitos emocionais da família sobre o rendimento do aluno na primeira série
	29	O deficiente auditivo e sua integração através do método oral
	30	Problemas da aprendizagem
1 9 7 9	31	Alguns pressupostos psicológicos do processo ensino-aprendizagem
	32	Deficiências no ensino da matemática no primeiro grau
	33	O baixo rendimento escolar nas primeiras séries do ensino de primeiro grau e sua relação com a situação socioeconômica e cultural dos pais
	34	A importância do estudo de caso pelo professor em auxílio do aluno com deficiência de aprendizagem
1 9 8 0	35	Alguns fatores presentes em alunos de quinta série do primeiro grau com baixo rendimento escolar
	36	Aprendizagem lenta
	37	Educação para o aluno lento
	38	O problema do aluno lento, dispersivo e sonhador num contexto educacional



	39	Agressividade na criança escolar
	40	Causas da reprovação nas classes de primeiras séries no ensino de primeiro grau das escolas municipais de São Leopoldo
	41	Desnutrição e a sua influência no processo de aprendizagem
1	42	Importância da percepção visual e auditiva na aprendizagem da leitura e da escrita
9	43	Influência da desnutrição na aprendizagem
8	44	O baixo rendimento das primeiras séries do primeiro grau
1	45	O problema do retardado mental
	46	O processo de insocialização do deficiente emocional
	47	Prevenção e reabilitação da deficiência infantil
	48	Problema microeducacional: “bons” e “maus” alunos
	49	A aprendizagem de matemática, suas deficiências e sugestões de atividades
1	50	Dificuldades da linguagem oral na terceira infância
9	51	O deficiente mental educável no sistema brasileiro de ensino
8	52	Principais problemas sociais e educacionais na escola de hoje na 27ª DE
2	53	Um problema da escola atual: o baixo rendimento escolar no Rio Grande do Sul
1	54	A criança, seu ingresso na escola e as dificuldades que enfrenta
9	55	A linguagem deficiente e sua influência no processo de ensino-aprendizagem
8	56	Dislexia: suas causas e terapias
3	57	O papel do professor diante das deficiências de aprendizagem de seus alunos
	58	A importância da educação especial para o deficiente visual
	59	A importância do professor nas deficiências de aprendizagem dos alunos
1	60	Agressividade e aprendizagem
9	61	Ajustamento emocional e sua influência na alfabetização
8	62	Educação de crianças superdotadas
4	63	O desenvolvimento emocional do adolescente e sua relação com a aprendizagem
	64	Possíveis causas do fracasso escolar



1 9 8 5	65	A afetividade na adolescência e sua influência na aprendizagem
	66	A dislexia e suas manifestações
	67	A educação do superdotado no Brasil
	68	A problemática da aprendizagem da leitura no Brasil
	69	Deficiências na coordenação motora na criança de primeira e segunda séries
	70	Desenvolvimento emocional e consequências para aprendizagem da criança
	71	Dificuldades de aprendizagem da leitura na alfabetização
	72	Distúrbio no ritmo da linguagem: gagueira
	73	Educação para a criança de aprendizagem lenta
	74	Evasão e repetência no primeiro grau
	75	Fracasso escolar: causas, consequências e soluções
	76	O crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial da criança na faixa escolar 7-11 anos e suas implicações na aprendizagem
	77	O desenvolvimento da afetividade e a liberdade na educação infantil
	78	O desenvolvimento psicomotor da criança de zero a cinco anos e sua influência na aprendizagem
	79	Psicomotricidade da criança excepcional: pesquisa bibliográfica
1 9 8 6	80	Repetência nas séries iniciais do primeiro grau
	81	A alfabetização do deficiente mental educável
	82	A comunicação humana e os distúrbios da fala
	83	A fome e suas implicações na educação
	84	A importância da afetividade no desenvolvimento da criança
	85	A recuperação como solução do baixo rendimento escolar
	86	As dificuldades da linguagem e suas consequências na alfabetização
	87	Dislexia: um distúrbio de linguagem
	88	Distúrbios de linguagem
	89	Fracasso escolar como consequência política
	90	Leitura e interpretação e as dificuldades na aprendizagem
	91	O deficiente mental
	92	Recuperação na escola de primeiro grau: possibilidade?
	93	Um estudo do fenômeno da reprovação e evasão nas séries iniciais do primeiro grau



	94	A afetividade na educação infantil
	95	A criança deficiente mental educável
	96	A criança superdotada
	97	A educação do deficiente auditivo
	98	A importância do afeto no desenvolvimento da criança
	99	A percepção visual e sua influência na aprendizagem
1 9 8 7	100	Dislexia
	101	Fracasso escolar
	102	O deficiente auditivo e a comunicação total
	103	O rendimento escolar da criança de primeira série do primeiro grau de nível socioeconômico baixo em duas escolas de Esteio
	104	Proposta prática para a fase evolutiva de seis a sete anos voltada para crianças com distúrbios de aprendizagem
	105	Relação entre os índices de reprovação na primeira série do primeiro grau das escolas municipais de Portão, no ano de 1986, e os aspectos da variável "professor": idade, formação, experiência e preferência em trabalhar com a primeira série
1 9 8 8	106	A educação do deficiente auditivo
	107	A repetência na primeira série do primeiro grau
	108	A repetência nas séries iniciais
	109	Deficiência mental
	110	Deficiência mental
	111	Dificuldades da linguagem e da escrita
	112	Evasão escolar nas séries iniciais do primeiro grau
	113	Evolução e desenvolvimento da coordenação motora ampla e do equilíbrio em crianças de classe especial
	114	Fracasso escolar: possíveis causas da repetência e da evasão
	115	O aluno de aprendizagem lenta
	116	O fracasso escolar: repetência e evasão nas séries iniciais do primeiro grau
117	Reprovação na primeira série: dificuldades na construção do processo ensino-aprendizagem	



1 9 8 9	118	A educação psicomotora para o deficiente auditivo
	119	APAES: a história e a experiência em Sapucaia do Sul e Gravataí
	120	As causas da evasão escolar
	121	Causas da repetência e evasão nas séries iniciais do primeiro grau em escolas do município de Cachoeirinha
	122	Deficiência mental
	123	Dislexia
	124	Dislexia
	125	Evasão e repetência nas séries iniciais do primeiro grau
	126	Falhas específicas de linguagem e soluções para o problema
	127	Fracasso escolar
	128	Lentidão de aprendizagem nas séries iniciais
	129	Linguagem e alfabetização do deficiente auditivo
	130	Nutrição e desenvolvimento intelectual
	131	O deficiente mental
132	Os pais e a criança: sucesso e insucesso escolar	
1 9 9 0	133	A importância do desenvolvimento motor da criança e os distúrbios de aprendizagem
	134	Avaliação e recuperação no ensino-aprendizagem na escola de primeiro grau
	135	Dificuldades da linguagem
	136	Fracasso escolar: de quem é a culpa?
1 9 9 1	137	Deficiências da fala infantil
	138	Dificuldades no processo ensino-aprendizagem
	139	Distúrbios de aprendizagem na criança
	140	Evasão e repetência nas séries iniciais
	141	Fracasso e evasão escolar: a escola não é medida de todos os erros
	142	Fracasso escolar: a desarticulação entre a escola e a vida dos alunos
	143	Fracassos escolares nas classes populares: causas e mitos
	144	O deficiente mental



	145	Crianças superdotadas
1	146	Dificuldades encontradas por professores e alunos na realidade atual da educação brasileira
	147	Evasão escolar nas séries iniciais
9	148	O fracasso escolar na primeira série do primeiro grau das escolas estaduais e particulares de Feliz
	149	O professor como agente de mudanças
2	150	A agressividade da criança na escola
	151	A difícil arte de aprender: o aluno de aprendizagem lenta
1	152	Alfabetização para classes especiais com enfoque psicopedagógico
	153	Evasão escolar: uma questão social?
9	154	Evasão, repetência: consequência de um sistema educacional deficiente
	155	O fracasso escolar na alfabetização pode ser amenizado
9	156	O fracasso escolar nas séries iniciais do primeiro grau
	157	A evasão de adultos no supletivo da Azaleia - primeiro grau
1	158	O aluno carente no contexto educacional
	159	O trabalho pedagógico com crianças repetentes
9	160	Desafios: o aluno especial na escola regular
	161	Evasão e repetência: fracasso. Por quê?
4	162	Dificuldades de aprendizagem de quem? Para quem?
	163	Insucesso da leitura nas séries iniciais
1	164	Repensando o fracasso escolar
	165	Reprodução de conhecimento e fracasso escolar
9	166	A dimensão afetiva na aprendizagem
	167	A integração da criança com necessidades educativas especiais
9	168	Educação: manutenção <i>versus</i> desmistificação da deficiência mental
	169	Evasão escolar nas séries iniciais
7	170	O fracasso escolar: uma abordagem sobre o "culpado", analisando a realidade



1 9 9 8	171	A interdisciplinaridade no resgate de crianças com dificuldade de aprendizagem
	172	A pessoa portadora de necessidades especiais numa abordagem sociohistórica
	173	A vida afetiva na escola
	174	Evasão e fracasso escolar
	175	Portadores de necessidades especiais: em busca do seu espaço
1 9 9 9	176	A dificuldade de aprendizagem em questão
	177	A sala de recursos para deficientes visuais do município de Novo Hamburgo e seu contexto histórico
	178	Aluno diferente <i>versus</i> pedagogia diferenciada: a busca de novas alternativas para o processo educativo
	179	As repercussões do fracasso escolar na autoestima infantil
	180	Dificuldades de aprendizagem: perseguindo uma ilusão?
	181	É possível a integração do surdo na classe regular?
	182	Histórias infantis e o brincar de crianças com deficiência mental
	183	Inclusão: uma escola para todos
	184	Integração e/ou inclusão
	185	O professor frente à construção da autoestima do aluno no processo de alfabetização
2 0 0 0	186	Verdades e mentiras sobre agressividade infantil
	187	A agressividade no processo de aprendizagem infantil
	188	A relação professor-aluno, a disciplina e a afetividade no contexto escolar
	189	Agressividade infantil
	190	Agressividade na idade pré-escolar?
	191	Fracasso escolar
	192	Inclusão como proposta educativa
	193	Inclusão e autismo: recortes iniciais que enfatizam o fazer pedagógico
	194	Inclusão social: um paradigma para pessoas portadoras de necessidades especiais
	195	O fracasso escolar na perspectiva do aluno
	196	Um olhar para a família e para a escola em suas inter-relações em busca de alternativas de superação do fracasso escolar
	197	Uma reflexão teórica e prática com depoimentos de professores sobre inclusão e exclusão



2 0 0 1	198	A escola cidadã e a educação inclusiva
	199	A inclusão e a exclusão da diferença: buscando alternativas
	200	A prática pedagógica inclusiva: “verdades”
	201	A produção dos corpos de sujeitos em posições de não aprendizagem
	202	A relação da mãe com o filho deficiente mental
	203	A vida na escola: articulando saberes, significando a aprendizagem e identificando possíveis causas de dificuldades nesse processo
	204	Agressão e agressividade infantil
	205	Agressividade na escola
	206	Alfabetização e cultura: uma experiência com sujeitos em posições de não aprendizagem
	207	Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita: professores, pais e alunos
	208	Escola seriada <i>versus</i> escola ciclada: a exclusão na escola
	209	Estratégias de escrita alfabética para surdos: na proposta da etnomatemática
	210	Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: diferentes olhares
	211	Inclusão e autismo
	212	Inclusão é possível - estudo de caso
	213	Multirrepetências <i>versus</i> multiaprendizagens: confrontos e desafios em uma experiência no SIAPEA
	214	O desafio da escola inclusiva para a sociedade
215	O fracasso escolar na alfabetização: soluções vivenciadas	
216	O papel do educador nos processos de exclusão do centro comunitário	
217	Um outro olhar, outras pedagogias: desnaturalizando o fracasso escolar	



218	A constituição do fracasso escolar nas crianças das séries iniciais
219	A criança agressiva e o meio
220	A filantropia e a educação especial: um caso de amor na APAE de Sapucaia do Sul
221	A informática produzindo significados para o ensino e a aprendizagem de sujeitos considerados não aprendentes
222	A “pedagogia profana” desnaturalizando verdades sobre o autismo: uma experiência no SIAPEA
223	A produção da in/exclusão da cultura surda no sistema educacional regular
224	Afetividade no processo de ensino e aprendizagem
225	Agressividade e limites na educação infantil
226	Agressividade infantil: como lidar?
227	Agressividade na educação infantil
228	Alunos multirrepetentes em classes de alfabetização: é possível reverter essa situação?
229	As práticas avaliativas constituindo sujeitos em posição de “não aprendizagem”
230	Como o jogo pode auxiliar alunos com deficiência de aprendizagem
200	231 Dificuldades de aprendizagem
232	Dificuldades em leitura e escrita: similaridades e diferenças
233	Espaços de inclusão na escola
234	“Eu não sei se a inclusão é boa”: um olhar sobre o processo de inclusão escolar
235	Fracasso e evasão escolar: a matemática na vida de jovens camelôs do centro de Porto Alegre
236	Fracasso escolar e exclusão: “reflexões”
237	Investigando as possíveis dificuldades de aprendizagem
238	Narrando outras adolescências: desnaturalizando a representação da adolescência “normal”
239	O currículo e o projeto político-pedagógico da escola para surdos
240	O professor frente ao fracasso escolar
241	Os diferentes olhares para as aprendizagens
242	Os discursos da diferença produzindo os sujeitos de uma APAE
243	Trajatória de uma menina repetente: reflexões sobre a prática pedagógica
244	Uma experiência de inclusão: discutindo o currículo e a formação da identidade
245	Uma viagem pelo mundo das diferenças: um desafio para quem ama o que faz
246	Variável interveniente na aprendizagem: o emocional



247	A agressividade e a aprendizagem no cotidiano escolar
248	A hiperatividade e suas implicações no ambiente escolar
249	A importância da afetividade na relação professor-aluno
250	A inclusão escolar: das oportunidades iguais até as reais oportunidades - um estudo de caso
251	A inclusão social e seus reflexos no processo educativo: quando um outro olhar se faz necessário
252	A matemática escolar silenciando a matemática da vida: produção de sujeitos "não aprendentes"
253	"A menina cresceu": o que ensinam as músicas no contexto da APAE
254	A recuperação sob um novo olhar
255	Afetividade: novos espaços de educação
256	As ditas "dificuldades de aprendizagem" na alfabetização
257	As professoras normais e a normalidade da educação: a história da educação numa leitura a partir da experiência de vida
258	Ensinar e aprender com afeto: o papel do educador enquanto agente de transformação social
259	Evasão na educação de jovens e adultos: histórias de exclusão
260	Fracasso escolar: uma análise reflexiva sobre a escola ciclada
261	Identidades surdas: problematizando as representações sobre surdos e a surdez na escola regular
262	Impulsividade
263	Inclusão na educação infantil
264	O cinema hollywoodiano ensinando sobre o trabalho do "deficiente"
265	Outros olhares... Problematizando as representações sobre diferença na escola
266	Pareceres descritivos e a produção dos sujeitos em posição de não aprendizagem
267	Pareceres descritivos: produzindo o sujeito com dificuldades de aprendizagem
268	Pedagogia para a inclusão social
269	Problematizando a inclusão no ensino regular
270	Recreio escolar: lugar e espaço para o culto da agressividade entre as crianças
271	Repetência na primeira série: de quem é a responsabilidade?
272	Representações do professor ouvinte sobre o aluno surdo
273	Situações de não aprendizagem: exclusão pela diferença
274	Um olhar sobre a criança carente e suas possibilidades de um mundo de esperanças

2
0
0
3



	275	A hiperatividade constituindo sujeitos
	276	A importância da afetividade na educação de jovens e adultos
	277	A importância do afeto no desenvolvimento cognitivo da criança
	278	A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mundo do trabalho
	279	A inclusão dos portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho
	280	“Aqui todos têm lugar”: os discursos sobre os surdos no contexto da escola confessional
	281	Com outros olhos: a vez das diferenças
	282	Currículo e identidade: narrativas identitárias de exclusão escolar
	283	Deficiência mental: quando amar não é tão simples assim. O cinema ensinando sobre ser deficiente
2 0 0 4	284	Educação não-formal: (des)construindo saberes por uma educação inclusiva com jovens em situação de risco
	285	“Educação para Todos”: qual o papel do professor na inclusão?
	286	Estudos de recuperação: novos modos de ver, novos modos de fazer
	287	Inclusão: utopia ou realidade?
	288	Necessidades da pessoa com deficiência e perspectiva de encaminhamento ao mercado de trabalho
	289	O jogo como alternativa de ensino com crianças em situação de “não aprendizagem”
	290	Olhares diferenciados e possibilidades curriculares sobre a inclusão
	291	Quem são os sujeitos considerados como “não aprendentes” no ensino da matemática
	292	Representações dos sujeitos surdos na educação infantil
	293	Superando a repetência e a multirrepetência na primeira série do ensino fundamental: uma prática propositiva com o desenho animado <i>Beyblade</i>
	294	Tempos e espaços de aprendizagem: desafios para uma nova pedagogia de trabalho com crianças com autismo



295	A afetividade na educação infantil: fio condutor das relações
296	A criança, a diferença e a sala de aula: tarefa (im)possível?
297	A inclusão ensinando um jeito diferente de aprender durante o processo de alfabetização
298	A inserção do surdo no mercado de trabalho: um estudo junto à empresa Paramount Lansul
299	A motivação de alunos e professores no combate à evasão escolar
300	A produção do masculino e feminino do sujeito não aprendente
301	A relação professor-aluno: afetividade
302	“Agitado, teimoso, esforçado”: as representações sobre os sujeitos em processo de inclusão nos pareceres pedagógicos
303	Alfabetização de crianças especiais
304	Como lidar... As representações da diferença na formação de professores
305	Constituição do grupo surdo e os significados de surdez que atravessam a construção das identidades
2005	Deficiência mental, educação e trabalho
307	É possível aprender?
308	Explorando os significados da alfabetização em um grupo de sujeitos com deficiência mental
309	Identidade e diferença
310	Inclusão escolar: novos olhares sobre educação
311	“Libras em contexto”: problematizando representações sobre surdos e surdez
312	Minhas necessidades especiais: o papel de um educador na perspectiva da infância inclusiva
313	O aluno hiperativo no ambiente escolar
314	Repetência escolar na primeira série do ensino fundamental: outras formas de olhar
315	Representações de surdo e surdez nas histórias infantis: <i>Cinderela Surda</i> e <i>Rapunzel Surda</i>
316	Uma análise sobre a inclusão dos portadores de necessidades especiais em uma empresa do ramo calçadista
317	Uma experiência de inclusão de um sujeito autista na rede regular de ensino



318	A afetividade: uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem
319	A escola como espaço privilegiado para incluir, estimular e formar cidadãos
320	A inclusão da pessoa com deficiência e a sua trajetória no ensino regular
321	A prática docente e suas intervenções pedagógicas com alunos com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais
322	Afetividade e autoestima: um estudo das relações pessoais na educação de jovens e adultos
323	Analisando a evasão escolar na educação de jovens e adultos
324	As concepções sobre limites e potencialidades para a formação da pessoa com deficiência nas redes regular e especial de ensino
325	As escolhas do mundo adulto com deficiência frente à política educacional de inclusão instituída
326	As narrativas maternas: a produção da masculinidade dos sujeitos em posição de não aprendizagem
327	Dificuldades na alfabetização: caminhos para o sucesso escolar
328	Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho
329	Inclusão escolar: construindo uma escola de qualidade para todos
330	Marcadores identitários na educação infantil para alunos surdos
331	O papel da escola na inclusão socioeducacional de jovens e adultos a partir de reflexões e ações no cotidiano pedagógico - o hip hop invade a escola
332	Olhares sobre a criança cadeirante na educação infantil
333	Pessoas com deficiência, capacitação e mercado de trabalho: um complexo processo de inclusão
334	Produtores e produzidos: sou o que sou ou o que me chamam
335	Saberes matemáticos produzidos por alunos e alunas posicionados pela escola como não aprendentes
336	Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade <i>versus</i> indisciplina
337	Vivenciando uma experiência de inclusão de crianças com síndrome de Down na educação infantil

2
0
0
6



338	A compreensão da linguagem na cultura surda
339	A importância da afetividade no processo de aprendizagem
340	A importância do letramento na vida das pessoas com deficiência
341	A inclusão de portadores de necessidades especiais na educação infantil
342	A inclusão na educação infantil: qual o espaço para a síndrome de Down?
343	Agressividade na educação infantil
344	Alfabetização de deficientes mentais: uma proposta possível
345	Como os PPDs são representados no mundo do trabalho
346	Diferença, diversidade e educação: marcadores culturais e processos escolares normalizantes
347	Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita
348	Dificuldades na aprendizagem: relações entre séries iniciais e educação de jovens e adultos
349	Evasão escolar e a educação de jovens e adultos
350	Evasão escolar na educação de jovens e adultos - um estudo de caso
2007	351 Inclusão nas escolas municipais regulares de educação básica no município de Estância Velha
	352 Inclusão: reflexões sobre educação
	353 Inclusão: respeito às diferenças
	354 Não aprender: o pedido de socorro das crianças vítimas de desajuste familiar
	355 O que os professores e gestores dizem sobre a inclusão escolar
	356 Olhando para as condições de dificuldades de aprendizagem no ensino de matemática - séries iniciais do ensino fundamental
	357 Os projetos de trabalho e a educação infantil: a união para viver a diversidade e a democracia na escola
	358 Perspectiva dos professores frente à inclusão escolar
	359 Produção da identidade não aprendente e os discursos escolares
	360 Quando o pedagógico não dá conta do ensino e das aprendizagens do aluno: a necessidade do serviço de apoio
	361 (Re)Pensando a educação inclusiva no ensino regular
	362 Serviço de Integração Regular (SIR) e escolas: possibilidades de um trabalho de inclusão
	363 "Tem um lugar pra mim? Sou um sujeito da diferença!"
	364 Um olhar questionador sobre a evasão na EJA



365	A inclusão do aluno com síndrome de Down no olhar dos professores	
366	A produção da família "normal": uma análise do álbum cinco do kit Família Brasileira Fortalecida	
367	A produção dos sujeitos repetentes no discurso escolar	
368	A situação dos surdos no ensino regular	
369	Agressividade na educação infantil: como compreendê-la?	
370	Alunos deficientes visuais na escola: o que dizem as professoras?	
371	"– Antônio, a sua namorada é bonita?" "– Sim, ela é loira e tem olhos azuis...". Sujeitos da diferença: um olhar de si e uma posição possível de resignificação	
372	Baixa visão: um estudo preliminar sobre a visão	
373	Deficiência e trabalho: encaminhar e qualificar - mudanças e avanços para a inclusão	
374	Diferentes ou iguais? Representações de diferença na literatura infantil	
375	Dificuldades de aprendizagem na alfabetização sob o ponto de vista discente	
376	Educação de surdos na escola comum	
377	Educação e afetividade: uma relação pedagógica	
378	Ensino fundamental de nove anos: desafios pedagógicos e um olhar diferenciado	
2	379	Fracasso de quem aprende ou fracasso de quem ensina?
0	380	In/Exclusão escolar: pontes e muralhas
0	381	Inclusão escolar na periferia de Pelotas: Ana, um estudo de caso
8	382	Inclusão na educação infantil: representações presentes sobre a síndrome de Down
	383	"Não sei fazer, eu sou burro!": dificuldades de aprendizagem como problema
	384	O lugar da afetividade na aprendizagem
	385	O olhar docente sobre a inclusão escolar
	386	O professor ouvinte na relação com o aluno surdo
	387	O que um filme pode nos ensinar sobre deficiência mental?
	388	O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e suas implicações no contexto escolar
	389	Os alunos considerados não aprendentes e sua relação com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar
	390	Processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação de jovens e adultos
	391	Síndrome de Down: o desafio de incluir
	392	Um olhar sobre a evasão escolar na educação de jovens e adultos no município de São Leopoldo
	393	Um olhar sobre o "diferente" na literatura infantil
	394	Unidade Educativa Bons Amigos: um olhar para a inclusão



395	A afetividade nas relações familiares e escolares
396	A fabricação da identidade da educadora especial em um curso de Pedagogia
397	A importância da afetividade no desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos
398	A importância da motivação e as consequências da desmotivação dentro da sala de aula: desafio do século XXI - estudo de caso
399	A presença da afetividade na relação professor-aluno e seus reflexos na produção do conhecimento
400	A produção de uma infância deficiente: uma análise de pareceres e entrevistas com professoras
401	A relação entre família e problemas de aprendizagem
402	Afeto e limite: competência da família e da escola
403	As diferentes concepções em relação à inclusão de pessoas com deficiência na educação infantil
404	Autista: um ser de outro planeta? As contribuições das famílias para discutir esse tema
405	Causas da evasão escolar na EJA
2009	406 Como o professor encara a inclusão no ensino regular?
	407 Concepções e ações do coordenador pedagógico no processo de inclusão escolar
	408 Crianças indígo: um desafio para os paradigmas educacionais atuais
	409 Desempenho escolar insuficiente: problematizações, alternativas e possibilidades
	410 Dificuldades de aprendizagem em tempo de “escola para todos” - um estudo de caso sobre a forma como uma escola municipal de São Leopoldo reflete sobre estas questões com o grupo docente
	411 Educação e afetividade
	412 “Ele é especial?”: a construção de significados sobre a síndrome de Down na escola
	413 “Eu não sei fazer as coisas na aula”: o que dizem as crianças sobre suas (não)aprendizagens
	414 Fazendo a inclusão escolar: amor, vocação e socialização
	415 Inclusão de trabalhadores com deficiência na empresa e no mercado de trabalho
	416 Inclusão escolar: sonho ou realidade?
	417 Inclusão escolar: superando barreiras
	418 Mau aluno? Bom aluno? Um olhar sobre as altas habilidades
	419 (Não)É justo avaliar o aluno com os mesmos critérios? Inclusão e avaliação de alunos com deficiência na escola regular



2 0 0 9	420	Narrativas de professores do ensino regular do município de Novo Hamburgo sobre os processos de inclusão nas escolas
	421	O fracasso e a evasão no ensino médio: reflexos da escola e da família neste contexto
	422	Os alunos surdos nas escolas pelos olhos do professor: um mapeamento na região do Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha
	423	Os desafios na educação infantil: proteção, afeto e aconchego
	424	Pensando a inclusão na escola regular: uma experiência com a diferença
	425	Portfólio: um recurso que encoraja processos inclusivos
	426	Ritmos diferentes? Modos de significar os processos de ensino e aprendizagem
	427	Vínculo afetivo e aprendizagem: a escola tem futuro?
	428	A gestão na escola inclusiva
2 0 1 0	429	A importância da alimentação escolar nos bairros periféricos
	430	A inclusão da síndrome de Down na educação infantil: um direito ou uma possibilidade?
	431	A inclusão de crianças com síndrome de Down e a formação do professor
	432	A inclusão e o mundo do trabalho: o que as pessoas com deficiência têm a dizer?
	433	A inclusão escolar como prática possível: narrativas de professoras de educação infantil
	434	A inclusão escolar em Salvador do Sul: um olhar nas escolas municipais de ensino fundamental
	435	A prática pedagógica e a não aprendizagem escolar
	436	A sexualidade em adolescentes com deficiência mental: prazer ou perigo?
	437	APAE e escola regular: olhares sobre os alunos de inclusão
	438	Como o surdo é visto na escola regular?
	439	Deficiência: produto da mídia impressa no Jornal Zero Hora
	440	Diferentes perspectivas da inclusão: uma análise na família e na escola
	441	Escutando o aluno em situação de abrigagem: um estudo sobre a reprovação escolar
	442	Espaços, tempos e inclusão: uma problematização das (im)possibilidades de aprendizagem
	443	Evasão de jovens e adultos da EJA: um problema em comum nas escolas e suas possíveis causas
	444	Família e escola na contemporaneidade: olhares sobre o desempenho escolar (in) suficiente
	445	Inclusão de pessoas com deficiência na empresa Pincéis Atlas S/A
446	Inclusão e projeto político pedagógico: olhares e silenciamentos	



	447	Inclusão: a aprendizagem da criança com síndrome de Down em uma escola de educação infantil
	448	Lugar(es) e olhar(es): a constituição do estagiário de Pedagogia na escola inclusiva
	449	O monitor de apoio e seu trabalho na escola
2 0 1 0	450	O papel do supervisor escolar frente à inclusão de crianças com necessidades especiais
	451	O supervisor pedagógico frente à inclusão na escola regular
	452	Professor ou intérprete educacional?
	453	Prós e contras quanto à inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino: um estudo de caso
	454	Revista Inclusão: a constituição de olhares docentes frente à inclusão escolar
2 0 1 1	455	A importância da afetividade e da amorosidade para a formação da infância institucionalizada
	456	A inclusão na escola regular: o olhar do professor, suas narrativas e perspectivas com e sobre o processo da escola inclusiva
	457	A linguagem na formação da sociabilidade e da subjetividade da criança surda
	458	Avaliação de aprendizagem: processo de acolhida ou de exclusão?
	459	Inclusão na educação infantil
	460	O lugar do pedagógico nas questões que dizem respeito à aprendizagem
2 0 1 2	461	O olhar do professor sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular
	462	A inclusão escolar narrada pelos alunos: a constituição da identidade deficiente
	463	Delineando percursos históricos sobre os surdos no Brasil
	464	Inclusão numa escola regular de educação infantil de São Leopoldo
	465	"Ops! Cai no planeta errado!": o autismo nos materiais do MEC
2 0 1 3	466	A progressão continuada no ciclo de alfabetização: estratégias para interditar a reprovação escolar
	467	Alunos-pacientes: identidades silenciadas a partir de um não-lugar
	468	Desafios da inclusão no mercado de trabalho: um estudo sobre os processos inclusivos na Navistar Mercosul
	469	Inclusão escolar: um olhar sobre as práticas pedagógicas e as adaptações curriculares

2 0 1 4	470	As narrativas de inclusão nas histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa
	471	Fonoaudiólogo educacional e professor: há comunicação?
	472	In/Exclusão: olhares a partir do “par” pedagogia e psicologia
	473	Inclusão escolar: o que dizem os docentes sobre sua experiência escolar
	474	“Notas sobre a solidão das crianças” - “sem tempo para ser criança: as crianças ainda querem brincar”
	475	Os motivos que levam os alunos do ensino fundamental a serem encaminhados para aulas de reforço
	476	PNAIC e o processo de não reprovação no ciclo de alfabetização: aprendizagem e/ou desempenho?
	477	Práticas escolares inclusivas desenvolvidas em um município da região do Vale do Cai
	478	Trabalhos de conclusão de curso sobre inclusão na Pedagogia (2000-2010): uma problematização inicial
	479	Transição e inclusão: da educação infantil para o ensino fundamental
480	Uma prática em EJA: desafios e possibilidades com jovens e adultos na educação especial no município de Osório	

Fonte: elaborado pela autora, 2015.

A MATERIALIDADE DOS DOCUMENTOS

Os primeiros TCCs de Pedagogia da Unisinos foram realizados em 1964, sendo que o curso iniciou em 1957.

Desde os primeiros anos até 1981, as pesquisas foram datilografadas com máquinas manuais. Na década seguinte, houve uma mudança para as máquinas elétricas.

A partir de 1993, aproximadamente, com o desenvolvimento das tecnologias, apareceram os primeiros TCCs digitados, em computador DOS. Depois de 1997, como a digitação já havia se tornado popular, principalmente entre os universitários, não foi encontrada nenhuma outra pesquisa apresentada em outro formato que não o *Word*.

Assim como a apresentação da escrita foi modificando-se ao longo dos anos, o próprio formato do TCC também sofreu inúmeras mudanças.

Desde o primeiro semestre de 1964 ao segundo semestre de 2014, os TCCs de Pedagogia da Unisinos foram normatizados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e/ou por documentos institucionais de regulamentação de TCCs.

De 1964 a 1966, os trabalhos apresentavam capa dura, com o título e o nome do autor do TCC produzidos em gráfica. A partir de 1967, a capa sofreu algumas modificações com a inserção de outros dados, como os nomes: da Unisinos, que até 1968 era “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo”; do autor do trabalho; do próprio TCC: “Dissertação de Licenciatura de Pedagogia”; e, da cidade, além do ano em que fora produzido. Porém, os documentos não seguiram um padrão em relação a essa organização. Em alguns, “Centro de Educação e Humanismo” estava presente, principalmente na década de 1974 a 1984.

De 1985 a 2007, as encadernações tornaram-se padrão: capa azul meio dura, com o nome da Unisinos, o logo, o título, o autor e o centro, que a partir de 1993, passou a ser nomeada apenas “Ciências Humanas”.

Depois de 2008, muitas capas foram encadernadas em espiral e/ou encadernação térmica, sendo que, no ano seguinte, nenhum trabalho foi apresentado de outra forma.

A partir do segundo semestre de 2010, os alunos passaram a entregar suas pesquisas em CD, por isso, após este período, a maioria dos TCCs está apenas em formato digital.

Neste mesmo ano, pode-se mencionar, também, a elaboração de dois documentos institucionais normatizadores: a Resolução do Conselho Universitário da Unisinos nº 01/2010, que estabelece normas gerais de funcionamento dos trabalhos de conclusão para os cursos de graduação presenciais, e o Regulamento de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, de agosto de 2010.



Em relação à organização interna, os TCCs também sofreram muitas modificações. As mudanças apareceram desde a *introdução*, que, desde 1964 a 1983, tratava-se basicamente da apresentação do trabalho, não enquanto conteúdo, mas como se fosse um sumário comentado ou um resumo expandido. Enquanto, de 1984 a 2014, passou a seguir uma estrutura padrão.

O mesmo ocorreu com a *conclusão*, que a partir de 1972, tornou-se *considerações finais* com o propósito de *resolver os problemas*, sendo apresentada de forma romantizada pelos alunos. Também foi modificada em 1984, com a busca por uma forma, apesar de que as *(in)conclusões e/ou interrogações* só passaram a fazer parte das pesquisas depois dos anos 2000, período em que iniciaram as preocupações em problematizar, tensionar os assuntos, sem a pretensão de efetivamente resolvê-los.

De 1964 até 2014, muitas mudanças ocorreram em relação a organização: em 1979, o índice passou a ser *sumário*; a partir de 1984, a *bibliografia* transformou-se em *referências bibliográficas*; apenas no ano de 2006, foi tirado o termo “bibliográficas”, tornando-se apenas *referências*.

O *resumo* foi encontrado nas pesquisas apenas a partir de 2002. Enquanto outros aspectos característicos de um TCC, como *dedicatória*, *agradecimentos*, *epígrafe* e *anexo* ora apareceram, ora não, sendo que apenas alguns estavam em ordem, independente da época em que foram escritos.

AS PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Houve um crescimento significativo em relação à abordagem do tema inclusão e seus correlatos por meio da produção de TCCs a partir



do ano de 1999, período em que as alunas¹¹ do curso de Pedagogia da Unisinos começaram a receber orientação de algumas docentes que passaram a integrar o quadro de professores, em diferentes períodos: 1989, 1998, 2000 e 2005, respectivamente: Profa. Ma. Mirian Dolores Baldo Dazzi, Profa. Dra. Maura Corcini Lopes, Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna.

A professora Maura Corcini Lopes fez sua primeira orientação de TCC no curso de Pedagogia da Unisinos em 1998. No ano seguinte, o tema inclusão foi abordado. Foram 38 trabalhos em 16 anos no curso.

Quadro 3 - TCCs orientados pela Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

ANO	TÍTULO
1998	A vida afetiva na escola
1999	A dificuldade de aprendizagem em questão
	É possível a integração do surdo na classe regular?
	Histórias infantis e o brincar de crianças com deficiência mental
	O professor frente à construção da autoestima do aluno no processo de alfabetização
	Verdades e mentiras sobre agressividade infantil
2000	Uma reflexão teórica e prática com depoimentos de professores sobre inclusão e exclusão
2001	O desafio da escola inclusiva para a sociedade
2002	“Eu não sei se a inclusão é boa”: um olhar sobre o processo de inclusão escolar
	O currículo e o projeto político-pedagógico da escola para surdos
2003	“A menina cresceu”: o que ensinam as músicas no contexto da APAE
	Identidades surdas: problematizando as representações sobre surdos e a surdez na escola regular
	Outros olhares... Problematizando as representações sobre diferença na escola
	Pareceres descritivos: produzindo o sujeito com dificuldades de aprendizagem
	Problematizando a inclusão no ensino regular
	Representações do professor ouvinte sobre o aluno surdo

11 Os TCCs selecionados foram produzidos apenas por mulheres, por isso o uso do termo *alunas*.



2004	A hiperatividade constituindo sujeitos
	“Aqui todos têm lugar”: os discursos sobre os surdos no contexto da escola confessional
	Necessidades da pessoa com deficiência e perspectiva de encaminhamento ao mercado de trabalho
	Representações dos sujeitos surdos na educação infantil
2005	Tempos e espaços de aprendizagem: desafios para uma nova pedagogia de trabalho com crianças com autismo
	“Agitado, teimoso, esforçado”: as representações sobre os sujeitos em processo de inclusão nos pareceres pedagógicos
	Como lidar... As representações da diferença na formação de professores
	“Libras em contexto”: problematizando representações sobre surdos e surdez
2006	Representações de surdo e surdez nas histórias infantis: <i>Cinderela Surda e Rapunzel Surda</i>
	Marcadores identitários na educação infantil para alunos surdos
2007	O que os professores e gestores dizem sobre a inclusão escolar
	Perspectiva dos professores frente à inclusão escolar
2008	A inclusão do aluno com síndrome de Down no olhar dos professores
	A situação dos surdos no ensino regular
	Educação de surdos na escola comum
2009	O professor ouvinte na relação com o aluno surdo
	Os alunos surdos nas escolas pelos olhos do professor: um mapeamento na região do Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha
2010	A prática pedagógica e a não aprendizagem escolar
	Como o surdo é visto na escola regular?
	O monitor de apoio e seu trabalho na escola
2014	Professor ou intérprete educacional?
	Inclusão escolar: o que dizem os docentes sobre sua experiência escolar

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A professora Mirian Dolores Baldo Dazzi fez sua primeira orientação de TCC no curso de Pedagogia da Unisinos em 1990, porém, somente 10 anos depois, sobre o tema inclusão. Foram 20 trabalhos em 24 anos no curso.

Quadro 4 - TCCs orientados pela Profa. Ma. Mirian Dolores Baldo Dazzi

ANO	TÍTULO
2000	Inclusão e autismo: recortes iniciais que enfatizam o fazer pedagógico
2002	Narrando outras adolescências: desnaturalizando a representação da adolescência "normal"
2004	Deficiência mental: quando amar não é tão simples assim. O cinema ensinando sobre ser deficiente
2005	A produção do masculino e feminino do sujeito não aprendente
	Constituição do grupo surdo e os significados de surdez que atravessam a construção das identidades
	Identidade e diferença
2006	As narrativas maternas: a produção da masculinidade dos sujeitos em posição de não aprendizagem
2007	A inclusão de portadores de necessidades especiais na educação infantil
	Como os PPDs são representados no mundo do trabalho
	Inclusão: respeito às diferenças
	Produção da identidade não aprendente e os discursos escolares
	(Re)Pensando a educação inclusiva no ensino regular
	"Tem um lugar pra mim? Sou um sujeito da diferença!"
2008	Deficiência e trabalho: encaminhar e qualificar - mudanças e avanços para a inclusão
	Inclusão na educação infantil: representações presentes sobre a síndrome de Down
2009	Inclusão escolar: superando barreiras
2010	A inclusão da síndrome de Down na educação infantil: um direito ou uma possibilidade?
	A sexualidade em adolescentes com deficiência mental: prazer ou perigo?
2011	A inclusão na escola regular: o olhar do professor, suas narrativas e perspectivas com e sobre o processo da escola inclusiva
2014	Práticas escolares inclusivas desenvolvidas em um município da região do Vale do Caí

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A professora Elí Terezinha Henn Fabris fez sua primeira orientação de TCC no curso de Pedagogia da Unisinos no ano 2000 e, relacionada à inclusão, em 2001. Foram 30 trabalhos em 14 anos no curso.

Quadro 5 - TCCs orientados pela Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

ANO	TÍTULO
2001	A produção dos corpos de sujeitos em posições de não aprendizagem
	Alfabetização e cultura: uma experiência com sujeitos em posições de não aprendizagem
	Um outro olhar, outras pedagogias: desnaturalizando o fracasso escolar
2002	A informática produzindo significados para o ensino e a aprendizagem de sujeitos considerados não aprendentes
	A “pedagogia profana” desnaturalizando verdades sobre o autismo: uma experiência no SIAPEA
	A produção da in/exclusão da cultura surda no sistema educacional regular
	As práticas avaliativas constituindo sujeitos em posição de “não aprendizagem”
	Narrando outras adolescências: desnaturalizando a representação da adolescência “normal”
Os discursos da diferença produzindo os sujeitos de uma APAE	
2003	A matemática escolar silenciando a matemática da vida: produção de sujeitos “não aprendentes”
	O cinema hollywoodiano ensinando sobre o trabalho do “deficiente”
	Outros olhares... Problematicando as representações sobre diferença na escola
2005	Deficiência mental, educação e trabalho
	Explorando os significados da alfabetização em um grupo de sujeitos com deficiência mental
	Uma experiência de inclusão de um sujeito autista na rede regular de ensino
2006	Analisando a evasão escolar na educação de jovens e adultos
	Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho
	Olhares sobre a criança cadeirante na educação infantil
2007	A inclusão na educação infantil: qual o espaço para a síndrome de Down?
	Quando o pedagógico não dá conta do ensino e das aprendizagens do aluno: a necessidade do serviço de apoio
	Serviço de Integração Regular (SIR) e escolas: possibilidades de um trabalho de inclusão
2008	A produção dos sujeitos repetentes no discurso escolar
	O olhar docente sobre a inclusão escolar
	Processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação de jovens e adultos



2009	Desempenho escolar insuficiente: problematizações, alternativas e possibilidades
	Fazendo a inclusão escolar: amor, vocação e socialização
2010	Escutando o aluno em situação de abrigagem: um estudo sobre a reprovação escolar
	Evasão de jovens e adultos da EJA: um problema em comum nas escolas e suas possíveis causas
	Família e escola na contemporaneidade: olhares sobre o desempenho escolar (in)suficiente
2011	Inclusão na educação infantil

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A professora Maria Cláudia Dal'Igna produziu seu TCC enquanto aluna do curso de Pedagogia, em 2001, sobre *dificuldades de aprendizagem*. Após sete anos, como docente, fez sua primeira orientação em que tratava da inclusão. Foram 15 trabalhos em seis anos no curso.

Quadro 6 - TCCs orientados pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

ANO	TÍTULO
2008	A produção da família "normal": uma análise do álbum cinco do kit Família Brasileira Fortalecida
	Alunos deficientes visuais na escola: o que dizem as professoras?
	Diferentes ou iguais? Representações de diferença na literatura infantil
2009	O que um filme pode nos ensinar sobre deficiência mental?
	A fabricação da identidade da educadora especial em um curso de Pedagogia
	A produção de uma infância deficiente: uma análise de pareceres e entrevistas com professoras
	Autista: um ser de outro planeta? As contribuições das famílias para discutir esse tema
	"Ele é especial?": a construção de significados sobre a síndrome de Down na escola
	"Eu não sei fazer as coisas na aula": o que dizem as crianças sobre suas (não)aprendizagens
	Mau aluno? Bom aluno? Um olhar sobre as altas habilidades
	(Não)É justo avaliar o aluno com os mesmos critérios? Inclusão e avaliação de alunos com deficiência na escola regular
Ritmos diferentes? Modos de significar os processos de ensino e aprendizagem	

2010	Espaços, tempos e inclusão: uma problematização das (im)possibilidades de aprendizagem
2012	A inclusão escolar narrada pelos alunos: a constituição da identidade deficiente
2014	Trabalhos de conclusão de curso sobre inclusão na Pedagogia (2000-2010): uma problematização inicial

Fonte: elaborado pela autora, 2015.

Os trabalhos apresentados nesses quadros focalizam o tema *inclusão*, mas é importante salientar que isso não quer dizer que as professoras selecionadas não orientem outras pesquisas. Também é interessante observar que a orientação de TCCs sobre esse assunto está relacionada com diversos fatores, entre eles, os focos de estudo e as disciplinas ministradas pelas docentes no curso de Pedagogia da Unisinos.

Segundo consulta aos *lattes* das professoras supracitadas, todas apresentam um grande envolvimento com as áreas da educação especial, da educação inclusiva e da inclusão escolar, temas que abordo em minha pesquisa e que aparecem em grande proporção na produção das alunas do curso de Pedagogia.

Percebi, no decorrer de suas trajetórias, o interesse em pesquisar determinados assuntos relacionados diretamente ao campo da Inclusão Escolar. Em publicação recente, as docentes e coordenadoras do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) explicam que desde 1999 têm se dedicado a estudar e a pensar juntas a temática da *diferença*, da *integração* e da *in/exclusão*.

Antes da criação do GEPI, alunas dos cursos de Pedagogia e de Psicologia da Unisinos passaram a problematizar a questão da *diferença* por meio de “atividades quinzenais denominadas *O olhar do cinema sobre a diferença*” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 16). Depois de algum tempo de pesquisa, o foco modificou-se e o grupo abordou a vontade de trabalhar com projetos de pesquisa e de atuação nos ambientes em



que atuavam: “nessa linha, em 2003, o grupo passou a se chamar de *Tecendo Projetos*” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 17).

Com o passar dos anos, houve um aumento significativo do interesse das alunas pela questão da inclusão, devido à formação de suas orientadoras, bem como suas pesquisas, produções na área, perspectivas teóricas afins e organização de grupos de pesquisa. Atualmente, as docentes ainda integram o GEPI, sendo uma delas coordenadora. Além disso, desenvolvem pesquisas, coordenam e ministram, sistematicamente, cursos de extensão e de especialização *lato sensu* que focalizam, basicamente, a *inclusão*, como o curso de *Especialização em Educação Inclusiva*, com inscrições abertas para o ano de 2016.

Por meio de tantas ações, essas profissionais da Educação criaram condições de possibilidade dentro da Universidade para o aumento da produção de TCCs na área da inclusão.

Quadro 7 - A abordagem do tema inclusão no curso de Pedagogia da Unisinos

PROFESSORA	FOCO/ESTUDO/PESQUISA	DISCIPLINAS MINISTRADAS
Profa. Ma. Mirian Dolores Baldo Dazzi	Atua nas áreas de: “formação de professores, educação inclusiva, acompanhamento de estágios de docência e cultura”.	- Educação e Inclusão; - Estudos Culturais e Educação Inclusiva; - Prática de Educação Especial; - Práticas Inclusivas.
Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris	“Suas pesquisas envolvem os seguintes temas: currículo, formação de professores, inclusão e docência contemporânea”.	- Cultura, Diferença e Educação; - Diferença Cultural e Inclusão Escolar; - Educação Especial e Investigação; - Inclusão e Educação; - Prática de Educação Especial; - Prática Pedagógica Inclusiva.

<p>Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna</p>	<p>Atua “principalmente com os seguintes temas: pedagogia, formação de professores, currículo, gênero, fracasso escolar, relação família-escola, inclusão escolar”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (A)Normalização e a Escola; - Autismo e Educação; - Cultura, Diferença e Educação; - Currículo, Diferença e Diversidade na Escola; - Deficiência Mental e Inclusão; - Deficiência Visual e Inclusão; - Diferença Cultural e Inclusão Escolar; - Inclusão e Educação; - Os Anormais, os Estranhos e os Sujeitos a Corrigir.
<p>Profa. Dra. Maura Corcini Lopes</p>	<p>“As pesquisas que desenvolve abordam os temas da inclusão, do currículo, das diferenças na educação de surdos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escola e Inclusão em Questão; - Movimento Humano e Necessidades Educativas Especiais; - Programa de Aprendizagem em Educação Especial.

Fonte: elaborado pela autora, 2015.

Além dessas professoras, sendo três pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e Profa. Dra. Maura Corcini Lopes, outros docentes¹² também orientam trabalhos sobre inclusão. Porém, após muito pesquisar, constatei que, apenas essas profissionais dedicam-se ou dedicaram-se, em um determinado período, sistematicamente, à investigação do tema.

12 Ao adentrar o espaço dos currículos e dos projetos político-pedagógicos do curso de Pedagogia da Unisinos, assim como os *lattes* de todos os professores do curso, percebi que, hoje, quem orienta, sistematicamente, TCCs de Pedagogia da Unisinos na área da inclusão não são mais as docentes citadas até aqui, mas os seguintes profissionais: Profa. Dra. Betina Silva Guedes, Prof. Ms. Claudio Marques Mandarino, Profa. Ma. Juliana Fátima da Silva Chaves, Profa. Ma. Melissa Hickmann Müller, Profa. Ma. Priscila Provin, Profa. Dra. Rejane Ramos Klein, Profa. Dra. Suzana Moreira Pacheco e Profa. Ma. Vania Elizabeth Chiella.

AS FERRAMENTAS CONCEITUAIS UTILIZADAS

O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa constitui-se pelo que vários autores têm denominado de *análise documental*. Para isso, considero importante ressaltar que “as coisas” adquirem *status* de documentos a partir da ligação construída/inventada pelo pesquisador.

E como este estudo aproxima-se da teorização foucaultiana, assumi como desafio a análise desses documentos como *monumentos*, pois de acordo com Castro (2009), a primeira tarefa da história já não tem como base a interpretação de documentos para determinar se dizem a verdade ou não, mas consiste em olhá-los a partir de seu interior. O uso de documentos como monumentos não tem como objetivo buscar rastros que teriam sido deixados, “mas desdobra um conjunto de elementos, isola-os, agrupa-os, estabelecendo relações, reúne-os segundo níveis de pertinência” (CASTRO, 2009, p. 41).

Foucault (2013) destaca que a história tem mudado sua posição acerca do documento, cabendo ao pesquisador trabalhá-lo no interior de suas tramas para então poder elaborá-lo:

digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Segundo Bacellar (2005), ao iniciar a pesquisa documental, é preciso conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela “peça documental” que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem? Contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador, que, dessa forma, “já pode cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências e produzir um trabalho de história” (BACELLAR, 2005, p. 71).

Para a realização das análises, procurei embasamento, ainda, na *história cultural* que, de acordo com Burke (1992, p. 10), não tem uma simples definição:

o que é essa *nouvelle histoire*? Uma definição categórica não é fácil; o movimento está unido apenas naquilo a que se opõe, e as páginas que se seguem [no livro] irão demonstrar a variedade das novas abordagens. É por isso difícil apresentar mais que uma descrição vaga, caracterizando a nova história como história total (*histoire totale*) ou história estrutural.

Ao construir a história dos TCCs, tais documentos serão vistos de outras formas, como uma versão da história traduzida, conforme Burke (1992).

Para tal, nesta investigação, compreende-se a análise documental sob a ótica da história cultural, como sugerem Grazziotin e Almeida (2012), fundamentadas em Roger Chartier. Esta abordagem possibilita identificar o modo como uma determinada realidade social é construída, em um tempo pesquisado, num espaço particular. Os documentos não são, portanto, a história, mas podem ser analisados como um conjunto capaz de *construir uma história sobre a produção de conhecimento relacionada à inclusão escolar no curso de Pedagogia da Unisinos*.

Ao analisar as pesquisas e enquadrá-las em categorias, Levi (1992) auxiliou-me no processo de *olhar* para os documentos:



neste tipo de investigação, o historiador não está simplesmente preocupado com a interpretação dos significados, mas antes em definir as ambiguidades do mundo simbólico, a pluralidade das possíveis interpretações desse mundo e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e também dos recursos materiais (LEVI, 1992, p. 136).

Essa compreensão exigiu que assumisse uma postura mais humilde como pesquisadora e, assim, não buscasse *a verdade* nesses estudos. Mas é importante analisar como o próprio objeto tornou-se uma verdade dentro de nossa sociedade, por meio dos documentos. Para isso, procurei elaborar uma análise histórica com visibilidade à continuidade e à descontinuidade, concomitantemente.

Ao olhar para os TCCs, procurei pistas que me permitiram identificar e analisar: *como e em que condições históricas e legais o tema inclusão escolar é abordado no curso de Pedagogia da Unisinos no período de 1964 a 2014, por meio dos TCCs.*

Utilizando as lentes teórico-metodológicas de Foucault (2012, 2013), isolei os elementos para, após conhecê-los, agrupá-los e relacioná-los como forma de construir novos/outros significados, já que compreender o discurso como prática implica analisar os documentos como produtores de discursos constituídos por eles (FOUCAULT, 2012).

Partindo dos conceitos apresentados, primeiramente, estabeleci alguns pressupostos inspirados na perspectiva foucaultiana da análise de discurso e, em seguida, os utilizei para realizar o exame dos documentos que compõem o *corpus* empírico da pesquisa:

- (1º) isolar: selecionei e organizei os TCCs de Pedagogia da Unisinos;
- (2º) agrupar e reagrupar: estabeleci categorias, identificando aproximações e distanciamentos entre os TCCs;

- (3º) tornar pertinentes: procurei relações entre as categorias e o conjunto de documentos oficiais, para me auxiliarem na argumentação;
- (4º) inter-relacionar: determinei as condições de possibilidade para o funcionamento dos diferentes discursos sobre inclusão escolar, utilizando os TCCs, os currículos e os projetos político-pedagógicos do curso de Pedagogia da Unisinos e os dispositivos legais brasileiros elaborados entre as décadas de 1990 e 2010.

A partir da articulação desses materiais, apresentarei a forma como a inclusão escolar se insere nesse contexto. Isso implica, segundo Veiga-Neto (2011), em “ouvir a história”, observando seu funcionamento, sua materialidade, para ir em busca não do segredo dos objetos, mas para mostrar como seu objeto de pesquisa foi construído dentro de um processo histórico permeado por relações de poder e saber: “como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese do tempo, [...] mas não se interessa em buscar um momento de origem, se entendemos *origem* no seu sentido ‘duro’ [...]” (VEIGA-NETO, 2011, p. 56).

Isso implica compreender que não tenho como objetivo nesta pesquisa descobrir o dia em que a inclusão escolar começou a fazer parte do curso de Pedagogia da Unisinos, tampouco identificar acontecimentos e utilizá-los para explicar o passado e o presente, mas *descrever as condições de possibilidade que permitiram determinadas formas de produção de conhecimento sobre este tema.*

Para Veiga-Neto (2011), a busca pela origem, no sentido “duro”, seria justamente encontrar esse local onde a inclusão escolar começou a fazer parte das pesquisas das alunas do curso de Pedagogia, como se fosse possível descobrir todas as camadas a fim de desvelar um objeto em sua naturalidade.



O que proponho neste estudo é atentar para os pequenos detalhes que contam uma *história da Pedagogia atrelada à inclusão escolar com as mudanças de ênfase da educação especial à educação inclusiva*.

Após a descrição do caminho metodológico adotado, apresento os “achados” da pesquisa, procurando responder à hipótese apontada acima.



4

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

uma mudança de ênfase

Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação (COSTA, 2002, p. 152).

Quando retomo as palavras de Costa (2002), lembro-me de todas as escolhas que tive que fazer em relação ao material empírico, à busca pelas ferramentas e às lentes que usaria para tensionar o que significou/significa a inclusão escolar em 50 anos (1964-2014) do curso de Pedagogia da Unisinos.

Afinal, ao escrever um livro, precisa-se ser capaz de construir um problema de pesquisa original, mas, ao mesmo tempo, interessante, pois é essencial que encante os leitores e, mais do que isso, que contribua ética e politicamente para a área da Educação. Como provoca Fischer (2007, p. 53),

o ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? [...] Em que medida as várias investigações que fazemos estariam (estão) dando conta desse perigo que nos ronda já há tanto tempo? Que perguntas temos feito sobre esse fato? Como as temos formulado? A partir de que processo criativo nós poderíamos fazê-las de outro modo?

Entusiasmada pela imersão no acervo, pelo desafio de identificar alguns dos perigos que devemos enfrentar hoje em relação ao tema inclusão escolar, e ao analisar 480 TCCs escolhidos, na íntegra, entendi que o olhar é construído de vários modos, muitos ângulos, diferentes perspectivas. A partir dessa ótica, detive-me em olhar para o material muitas vezes, até ser capaz de enxergar o que não era tão evidente. Como afirma Foucault (2008, p. 30): “olhar que sabe tanto de



onde olha quanto o que olha”, pois o olhar é forjado e as evidências são relativizadas.

Encontrei muitas diferenças e várias semelhanças entre os documentos, independentemente do período em que foram escritos, apesar de que, nas primeiras décadas, as expressões *inclusão escolar* e *educação inclusiva* ainda não faziam parte do vocabulário legal e acadêmico da educação brasileira.

Por isso, procurei representar esses achados por meio de um quadro com os principais termos e/ou conceitos recorrentes nos documentos, para dar visibilidade à mudança de ênfase da educação especial à educação inclusiva. Para tal, inspirei-me em um estudo de Gatti (2012, p. 425) sobre a formação de professores no Brasil, em que procura, “inicialmente, ter uma visão geral dos artigos, por título e resumo e por várias leituras dos textos. Procedeu-se, a partir disso, a uma classificação dos trabalhos em função do problema específico abordado, categorizando-os [...]”, para construir o “estado da arte” sobre o tema.

Quadro 8 - Termos/Conceitos recorrentes nos TCCs
de Pedagogia da Unisinos (1964-2014)

PERÍODO	ÊNFASE	ASSUNTOS ABORDADOS NOS TCCS
D É C A D A S D E 1960 1970 1980	E D U C A Ç Ã O E S P E C I A L	<ul style="list-style-type: none"> - APAE; - classe especial; - deficiência infantil; - deficiente auditivo; - deficiente mental; - deficiente visual; - escola especial; - excepcional; - retardado mental; - superdotado.
		<ul style="list-style-type: none"> - Afetividade; - agressividade; - aprendizagem lenta; - baixo rendimento escolar; - conflitos emocionais; - deficiência na coordenação motora; - desenvolvimento biopsicossocial; - desnutrição; - dificuldades de aprendizagem; - dislexia; - disortografia; - evasão; - fome; - fracasso escolar; - gagueira; - menor carente; - nutrição; - pressupostos psicológicos; - problemas de aprendizagem; - relação entre a família/pais-filhos; - repetência; - situação socioeconômica e cultural.





D É C A D A S D E 1990 E A N O S 2000 A 2015	E D U C A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - Altas habilidades; - autismo; - baixa visão; - cadeirante; - crianças indigo; - deficiência mental; - deficiência visual; - hiperatividade; - portadores de necessidades educativas especiais; - síndrome de Down; - surdo; - transtorno de déficit de atenção.
	I N C L U S I V A	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo; - diferença; - educação especial; - educação para todos; - escola inclusiva; - formação de identidade; - in/exclusão; - inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino; - inclusão escolar; - inclusão no mundo do trabalho; - inclusão social; - inclusão; - integração; - verdades.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os TCCs que analisei, entre as décadas 1960 e 1980, consistiam em pesquisas bibliográficas sobre assuntos aleatórios, relacionados à educação especial, enquanto outros apresentavam problemáticas e possíveis soluções. Contudo, a partir dos anos 2000, aproximadamente, percebi que as alunas do curso de Pedagogia buscavam problematizar os temas, tensionando-os, de acordo com a apresentação no quadro 8.

Muitas pautas relacionadas à *inclusão escolar* e/ou à *educação inclusiva* foram abordadas a partir de diversas vertentes e de distintos autores. Ao problematizarem o tema, os estudos abordaram outros assuntos que estavam diretamente a ele atrelados. Os sujeitos

considerados fora da norma eram nomeados, pois havia necessidade de enquadrá-los e, para isso, técnicas, procedimentos e *modi operandi* eram sugeridos a partir de 1990, período em que foram criadas as primeiras leis sobre o tema: a Lei nº 7.853 (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Em alguns trabalhos, discutiram-se a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e a inclusão social; em outros, a articulação dos conceitos *inclusão escolar* e *exclusão*, problematizando-os e procurando refletir sobre as verdades que os sustentam. Outros TCCs trabalharam com as questões da diferença e da formação da identidade, fundamentais para pensar a escola inclusiva. Também percebi a importância de outro olhar ao abordar a inclusão escolar, algo debatido nas pesquisas. Enfim, mostraram como a educação inclusiva possibilitou um exercício de aproximação e de conhecimento dos alunos com deficiência, de modo que fosse possível discipliná-los, educá-los e governá-los, por meio das práticas pedagógicas e do cumprimento dos dispositivos legais brasileiros promulgados para a pessoa com deficiência.

Ao analisar o material na íntegra, procurei evidenciar permanências, silenciamentos e prováveis deslocamentos, pois, segundo Foucault (2012, p. 8), “em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo controlada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos [de controle e delimitação do discurso]”, compreendendo-se que o conceito de inclusão precisa ser colocado sob suspeita, pois não é algo natural.

Fiz uma viagem no tempo, com início no ano de 1964, muito antes de alguém falar ou pensar em inclusão, apesar de os olhares e as preocupações com o sujeito dito diferente já aparecerem de forma pontual nesta década. Para refletir sobre o meu problema de pesquisa — *como e em que condições históricas e legais o tema inclusão escolar é abordado no curso de Pedagogia da Unisinos no âmbito dos*

trabalhos de conclusão realizados no período de 1964 a 2014 —, utilizei fragmentos dos 480 TCCs eleitos, os dispositivos legais brasileiros elaborados nesse período, os currículos e os projetos político-pedagógicos da Universidade, para, a partir deles, perceber outras formas de problematizar esse tema, ainda tão potente na atualidade.

Durante a leitura dos TCCs de Pedagogia da Unisinos, procurei separar alguns temas e agrupá-los de formas diferentes, até ser capaz de perceber que a palavra *inclusão* não existia nas primeiras décadas (1964-1989). A preocupação das alunas do curso de Pedagogia era com as deficiências e/ou dificuldades dos alunos: de que forma poderiam auxiliá-los em seu processo de ensino-aprendizagem na escola e até mesmo quais as formas de curá-los ou de minimizar suas diferenças junto à sociedade. Em suma, nas primeiras décadas do curso, a educação especial estava em pauta. Para isso, as escolas e as famílias dos sujeitos considerados deficientes recorriam a médicos, psicólogos, pedagogos, procurando a cura e buscando uma normalidade para a pessoa com deficiência.

E, com o objetivo de compreender e organizar esses tempos históricos, busquei inspiração e apoio teórico nos estudos da Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, que sistematizou mudanças e recorrências históricas em três períodos distintos: século XVIII: reclusão-excludente (limpeza); século XIX: reclusão-includente (correção); século XX e Contemporaneidade: inclusão-excludente e o princípio da não-exclusão (gradientes de normalidade), durante um trabalho de formação com colégios jesuítas, em 2012, onde analisou a educação inclusiva no contexto do Plano Nacional de Educação (2011-2020).



EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA RECLUSÃO-EXCLUDENTE À RECLUSÃO-INCLUDENTE

No final do século XVIII e início do século XIX, observavam-se mudanças significativas a respeito do atendimento às pessoas consideradas deficientes, pois a sociedade percebeu que a racionalidade da reclusão-excludente (limpeza), operante em séculos anteriores, não produziu os efeitos esperados. Essa racionalidade pode ser identificada, conforme Kassir (1999), desde o início da Pré-História, quando as pessoas estavam submetidas às condições em que viviam, sujeitas a variadas condições climáticas e a outros possíveis empecilhos. Os sujeitos que não conseguiam sobreviver sozinhos¹³ eram vistos como obstáculos para a sobrevivência de um grupo, sendo, muitas vezes, abandonados em locais perigosos e, inevitavelmente, à morte.

Em Atenas e Esparta, na Idade Antiga, os sujeitos com deficiência física e/ou mental eram considerados subumanos, por isso eram abandonados e/ou eliminados da sociedade. Para essas principais cidades gregas, matá-los era considerado natural, já que eles não se adequavam à realidade das demais pessoas e dos locais em que viviam. Segundo Rodrigues (2008, p. 7), os seres considerados diferentes, “em Esparta, eram lançados do alto dos rochedos e, em Atenas, eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos”.

Na mesma direção, Kassir (1999) mostra como, para Platão (428/427-348/347 a.C.) e para Aristóteles (384-322 a.C.), tais práticas eram coerentes. Segundo os filósofos gregos, somente aquelas pessoas consideradas capazes de formular ideias mereciam apoio e instrução para serem encaminhadas corretamente na sociedade.

¹³ Segundo Rodrigues (2008), embora não se tenham registros oficiais da existência de pessoas com deficiência nesta época, algumas pistas históricas levantam a hipótese de tal ocorrência.

Na Europa, com a propagação do Cristianismo e o fortalecimento de uma visão teocêntrica, entendia-se que a deficiência possuía causa natural e uma origem divina. Desta forma, ao longo da Idade Média, esses sujeitos eram analisados sob dois pontos: para o Cristianismo, eliminá-los significava ir contra os desejos de Deus, por isso, alguns eram acolhidos em igrejas; já outros ficavam escondidos em suas casas, para evitar que fossem levados a circos e fossem expostos como mongoloides.

O fortalecimento da igreja católica e o advento do Cristianismo possibilitaram, ainda, mudanças no cenário político da sociedade. O clero aliou-se à nobreza e passou a ter poderes sobre a economia, influenciando as definições dos princípios morais e éticos nos desígnios do bem e do mal. De acordo com Rodrigues (2008, p. 9), no século XIV, identifica-se

a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental [...]. O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei, surgiu a distinção entre a pessoa com deficiência mental e com doença mental; a primeira, “loucura natural”, pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, “lunática”, aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens. A lei não deixou de marcar a diferença entre eles.

Como se pode perceber, o conceito de deficiência não é algo natural, pois foi constituído através dos tempos, no âmbito de distintas racionalidades, a partir de ideias elaboradas por muitos pensadores, assim como o trabalho pedagógico com as pessoas com deficiência nas instituições de ensino não esteve sempre aí. Sua necessidade ocorreu a partir de exigências da própria sociedade, que começou a admitir que essas pessoas pudessem ser produtivas se recebessem um treinamento profissional ou atendimento educacional especializado para reabilitação.



Reabilitação total significa para o excepcional a máxima aproximação da normalidade. Significa que não devemos sentir que haja um limite definido das capacidades – que a pessoa deficitária continua a crescer e a se desenvolver, como nós fazemos, apenas mais lentamente. A palavra “total” quer dizer: desenvolver todas as áreas possíveis para uma habilitação.

Fonte: TCC nº 21 (1977, p. 32).

Toda criança, com problemas de ordem emocional, física ou intelectual, deve ser encaminhada ao psicólogo ou ao Serviço de Orientação Educacional Especial. Os excepcionais precisam de atendimento constante e permanente do SOEE, para sua reeducação, assim como atendimento clínico e psiquiátrico. O professor que lida com os excepcionais precisa ser especializado para poder tratar dos casos exigidos.

Fonte: TCC nº 24 (1978, p. 57).

A educação especial sofreu um enorme crescimento, tanto em relação a conteúdos como em relação a experiências válidas. A educação cresce e se diversifica de acordo com o crescimento do homem. Os progressos e as conquistas da humanidade, no entanto, estão profundamente vinculados à evolução dos processos educacionais da sociedade em geral. Da mesma forma, os aspectos pedagógicos especializados são uma expressão do desenvolvimento da ciência educacional e oferecem à educação em geral, uma valiosa contribuição.

Fonte: TCC nº 58 (1984, p. 46).

Uma das alternativas sugeridas seria a de que o superdotado frequentasse uma classe normal, desde que lhe propusessem tarefas complementares em sala de aula e em casa.

Fonte: TCC nº 62 (1984, p. 19).

Considerando os TCCs analisados, podemos perceber que a racionalidade da reclusão-excludente (limpeza) não regulava a produção de conhecimento nas primeiras décadas analisadas (1964-1984). O que observamos neste período é outra racionalidade, a chamada reclusão-includente (correção). Conforme Kassar (1999), essa racionalidade é sustentada pelo desenvolvimento, na Modernidade, das ciências naturais e por um discurso científico que defende a ideia de que o desenvolvimento humano está relacionado com componentes internos (inatos) e externos (adquiridos).

O que estou chamando de reclusão-includente (correção) pode ser analisado a partir de alguns dos excertos apresentados: “*Reabilitação total significa para o excepcional a máxima aproximação da*

normalidade”; “Os excepcionais precisam de atendimento constante e permanente do SOEE, para sua reeducação, assim como atendimento clínico e psiquiátrico”; “Da mesma forma, os aspectos pedagógicos especializados são uma expressão do desenvolvimento da ciência educacional e oferecem à educação em geral, uma valiosa contribuição”.

Analisando a educação do deficiente no Brasil, Jannuzzi (1992) destaca que, em 1600, no Brasil-Colônia, se desenvolveram as primeiras iniciativas de atendimento escolar para as pessoas consideradas deficientes, mas apenas na segunda metade do século XVIII, é que surgiram as primeiras instituições com o propósito de atendê-las. Conforme a autora, “a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil, no fim do século XVIII e começo do XIX” (JANNUZZI, 1992, p. 6).

Esse liberalismo, apesar de lutar contra o dogmatismo e poder autocrático e pela liberdade de expressão, aceitou a escravidão como mão de obra viável e não deixou de reivindicar interesses da elite. Portanto, a educação primária concretizava as aspirações desta parcela da população. Segundo Jannuzzi (1992), em 1878, os números mostravam que apenas 2% da população era escolarizada. A educação do deficiente não era motivo de preocupação do poder público. Neste período, podemos citar alguns movimentos pontuais, como, por exemplo, o atendimento das Santas Casas de Misericórdia, que surgiram no Brasil no século XVI e acentuaram o acolhimento das crianças abandonadas (entre elas, as com deficiência) nos séculos XVIII e XIX.

Alguns autores mostram que, apesar do caráter benevolente dessas ações, elas criaram algumas condições de possibilidade para a educação das crianças com defeitos físicos e mentais, que eram alimentadas e recebiam alguma educação.



A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. Entretanto, apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (MENDES, 2006, p. 387).

Como se pode observar, a educação institucional das crianças consideradas anormais está, portanto, fortemente relacionada ao progresso das ciências naturais e à propagação do pensamento empirista no século XVIII.

A partir dos anos 1800, foram apresentados programas sistemáticos de educação para as pessoas chamadas “idiotas”, o que, para alguns estudiosos, era tratar a “insuficiência cultural” e, para outros, a “deficiência biológica”. Nesta direção, pode-se dizer que o século XIX foi marcado pelo trabalho de vários pensadores, principalmente médicos: Philippe Pinel (1745-1826), Jean Itard (1775-1838) e Edouard Séguin (1812-1880) que, a partir de seus trabalhos, criaram condições para o desenvolvimento da educação especial.

Na cidade de Munique, na Alemanha, em 1832, foi inaugurada uma escola que oferecia atendimento especial para pessoas com deficiência física. Em 1840, a Escola de Abendberg foi criada com o propósito de prestar atendimento específico aos sujeitos com deficiência mental. O fundador, o médico suíço Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863), difundiu a ideia de que eles poderiam ser educados.

O educador Johann Pestalozzi (1746-1827) passou a defender a educação como um direito absoluto de todas as crianças, principalmente as de classes populares. Acreditava que a melhor instituição de educação era a escola, pois daria base para a formação moral, política e religiosa desses seres. “O ensino escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais” (RODRIGUES, 2008, p. 14).

Enquanto isso, o pedagogo Friedrich Fröbel (1782-1852) aprofundou seus estudos e criou um sistema de educação especial com jogos específicos, simples e eficazes, com aspectos lúdico e concreto, para tornar o ensino mais produtivo.

A primeira Constituição do Brasil ocorreu em 1824, com a promessa de “instrução primária e gratuita a todos” como direito civil e político. Anos mais tarde, foi decretada a Lei de 15 de outubro de 1827, que propunha a criação da Escola de Primeiras Letras, com o propósito de ensinar a ler, a escrever e a calcular, bem como de instruir sobre a moral e as religiões. A proposta metodológica era o ensino mútuo entre os alunos mais adiantados e os mais atrasados (JANNUZZI, 1992).

No Brasil, em 1854, houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant. Já no ano de 1856, foi inaugurado o Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). No ano de 1883, houve o Primeiro Congresso de Instrução Pública, promovido por dois médicos, em que foram discutidas sugestões de currículo de formação de professores que atendessem cegos e a surdos. No Rio de Janeiro, foi criada a Escola México em 1887, que oferecia ensino regular com atendimento a sujeitos com deficiência física e visual.

Assim, percebe-se que a educação das pessoas com deficiência esteve, desde o início, intensamente vinculada ao desenvolvimento de um discurso científico, tecido principalmente no campo médico e fortalecido por pedagogos que eram profundamente influenciados pelo campo da Psicologia. Para que esses sujeitos fossem atendidos, era necessário criar sistemas educacionais para regulá-los.

A educação da criança excepcional-deficiente mental, tem a mesma finalidade remota da educação em geral; os meios utilizados devem, entretanto, levar em conta essa criança, as suas necessidades, possibilidades e dificuldades características e pessoais, visando a sua integração total ou parcial na sociedade.

Fonte: TCC nº 8 (1975, p. 40).

A educação formal dos excepcionais não difere, em seus fundamentos básicos, da educação de qualquer indivíduo normal. Também, neste campo, se deve ensinar para viver melhor, para usar suas capacidades e tornar-se um membro útil ao grupo social.

Fonte: TCC nº 13 (1976, p. 11).

- Classes especiais nas escolas públicas: são mais populares e recomendáveis para o limitrofe e o levemente retardado, pois lhes permite relacionar-se com as demais crianças normais em diferentes atividades, tais como: arte, música, Educação Física.

- Classes regulares: são assistidas por crianças levemente retardadas, às quais, algumas vezes, progredem inclusive sob o ponto de vista acadêmico. Esta forma apresenta, algumas vezes, desvantagens, como, por exemplo: o currículo escolar não está adaptado às necessidades da criança que, muitas vezes, é repelida por seus companheiros e, devido a seu baixo rendimento, transforma-se em carga para a família.

Fonte: TCC nº 21 (1977, p. 42).

1. Cabe, portanto, especificamente, à escola investigar a situação mental dos indivíduos, sempre que estes a busquem, no interesse de entrar em contato com os processos de aprendizagem, uma vez que a escola representa o veículo por excelência do dinamismo socializante, nas organizações sociais civilizadas: investigar, concluir e tomar as medidas necessárias, para que a presença de um retardado no ambiente educacional seja sempre motivo de mobilização para auxiliá-lo a conviver; nunca, motivo de reforço à sua situação de desfavorecido.

Fonte: TCC nº 45 (1981, p. 11).

Assim, ao mesmo tempo em que o sistema busca desenvolver as habilidades manifestadas pelo deficiente, busca incorporá-lo no contexto dos educandos em geral, e a socialização a contento se verificará à medida em que a marginalização for vencida pela integração, favorecendo o estabelecimento de um grupo em que, apesar das diferenças individuais, são capazes de coexistir e colaborar reciprocamente.

Fonte: TCC nº 45 (1981, p. 68-69).



Assim, o problema do retardado mental será apenas o problema que o seu ambiente não souber enfrentar junto a ele, já que o deficiente pode atingir um ajustamento social e ocupacional capaz de garantir sua convivência pacífica e feliz, dependendo da aceitação fundamental, em família, e do programa curricular adaptado às suas condições.

Fonte: TCC nº 45 (1981, p. 72-73).

Nas últimas décadas, a escola especial passou a ser vista como um local de atendimento que visava instruir o sujeito, de acordo com os princípios preestabelecidos por uma sociedade ditadora de regras, onde os “diferentes” necessitavam ser normalizados e, assim, pudessem ser incluídos na sociedade como sujeitos normais, capazes de ser normalizados, transformados.

Fonte: TCC nº 270 (2003, p. 18).

Como já mencionei anteriormente, a história da educação especial não é recente e está sendo construída a partir do pensamento social vigente há alguns séculos. Com o propósito de atender os alunos que não se adequavam ao “modelo esperado de aluno”, desenvolveram-se as classes especiais nas escolas regulares. Para Skliar (1999, p. 9), é importante determinar o significado da educação especial: essa “forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos”.

A educação especial à época era oferecida na escola regular, em classes especiais, onde os sujeitos recebiam apoio diferenciado, de acordo com a sua deficiência. Porém, também existiam instituições especializadas que só atendiam essas pessoas, por meio de uma pedagogia centrada no assistencialismo e nos atendimentos médicos, psicológicos e psicopedagógicos.

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados. Assim, o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais (MENDES, 2006, p. 388).

No início do século XX, surgiu o que Varela (1995) denominou como “pedagogia corretiva”, com o objetivo de regular os corpos, isto é, o caos precisava ser transformado em ordem, por intermédio do disciplinamento dos sujeitos, principalmente, daqueles com alguma deficiência.

Na primeira década, foram criadas as Escolas Montessorianas: Maria Montessori criou um método que partia do concreto ao abstrato, com uso de materiais simples, do sistema decimal à estrutura da linguagem, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e auxiliar na aprendizagem das crianças com deficiência.

De acordo com Jannuzzi (1992), no ano de 1905, no Rio de Janeiro, dois médicos fundaram o Pavilhão Bourneville, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, a Escola Especial para Crianças Anormais. Com auxílio de um farmacêutico, tinham como objetivo cuidá-las, pois acreditavam que o estado mental melhoraria se houvesse um tratamento especial adequado, ou seja, elas recebiam atendimento clínico e orientação pedagógica. Mais tarde, um pavilhão exclusivamente infantil, no Hospício de Juquery, destinado à mesma finalidade, foi anexado.

Percebo esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, como mantendo a segregação desses deficientes, continuando, pois, a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não só fazendo isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc., necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que vai se estabelecendo na educação do “deficiente”: segregação *versus* integração na prática social mais ampla (JANNUZZI, 1992, p. 35).



Em 1909, na cidade de Amaro, interior de São Paulo, um professor organizou um Laboratório de Psicologia Experimental com preocupações baseadas na Psicologia para pensar a seleção dos anormais. Aplicou sua pesquisa em escolas, utilizando a escala métrica de inteligência, e publicou os resultados na obra *A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência, no Brasil, em 1913*. A partir dos resultados dos testes, constatou que havia um quadro de anormalidade de inteligência, relacionando-a às “anomalias psíquicas”. As medidas incluíam a seleção empírico-escolar realizada pelos professores e diretores mediante observações e questionários. Na sequência, os sujeitos seriam encaminhados e avaliados a partir da ideia médico-pedagógica e, finalmente, seria feita a seleção específica de constituição de classes de escolas especiais e asilos-escolas (JANNUZZI, 1992).

Em São Paulo, em 1911, houve a criação da inspeção médico-escolar, responsável pela criação de classes especiais e pela formação dos profissionais que atuariam nesses espaços. No Rio de Janeiro, foi oficializado o Decreto nº 838, que propunha a reforma dos ensinos primário, normal e profissional, com subclasses especiais para crianças “hígdas” e “retardadas”, dentro das próprias instituições de ensino.

No ano de 1917, em São Paulo, o médico-chefe do Serviço Médico-Escolar publicou as obras *Débeis mentais na escola pública* e *Higiene escolar e pedagogia*. A primeira apresentava uma seleção dos “anormais”, com especificação de cada deficiência observada e de como tratá-las, assim como a criação de classes e escolas especiais, além de orientações aos profissionais que trabalhariam com esses sujeitos. Já a segunda apresentava as normas para o funcionamento desse serviço em todas as instituições de ensino existentes (JANNUZZI, 1992).

Não foram encontradas medidas de como proceder com esses sujeitos; nem mesmo a pretensão de criar escolas especializadas ocorreu antes de 1920, apesar da criação da Lei nº 1.579, de 19 de



dezembro de 1917, conferir essa atribuição ao Serviço de Inspeção Escolar do estado de São Paulo.

No final dos anos 20, escolas para pessoas com deficiência mental foram inauguradas nos estados do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Diversos profissionais atuavam e pensavam a educação no contexto em que estavam inseridos: professores, psicólogos, médicos, unindo-se às famílias e à sociedade. Após 1920, no total, criaram-se cinco instituições especializadas no atendimento a sujeitos com deficiências física, visual e auditiva nos estados do Amazonas, da Bahia, de Minas Gerais, de Pernambuco, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Anteriormente, esses sujeitos eram colocados em clínicas psiquiátricas e nomeados como “loucos” (JANNUZZI, 1992).

Com o avançar do tempo, os conceitos clínicos foram sofrendo gradativa influência, de acordo com os novos ramos da Medicina, devido à expansão e maior difusão de estudos em áreas como a Psicologia e a Pedagogia, que propunham abordagens mais amplas. Isso pode ser observado nos TCCs das décadas de 1960, 1970 e 1980, conforme o quadro 8, onde se identificam termos como: “excepcional”, “retardado mental” e “portador de deficiência”, dentre outros, assim como nos excertos destacados.

São classificadas de excepcionais, as crianças com problemas:

- intelectuais;
- sensoriais;
- físicos;
- da voz, da palavra e da linguagem;
- emocionais;
- da psicomotricidade;
- neurológicos;
- psiquiátricos.

[...]

Os indivíduos cujo grau de inteligência fuja aos padrões estabelecidos como normais podem ser colocados nas seguintes categorias:

- deficiente mental;
- superdotado;
- aprendizagem lenta.

Fonte: TCC nº 9 (1975, p. 5).

Ao ouvirmos falar de sindrômicos, deficientes mentais, retardados, paralisados, logo nos remetemos às instituições e escolas especiais. As instituições acreditam que a educação para esses sujeitos precisa ter como espelho a educação dos ditos normais, então, passam a tentar normalizar e naturalizar essa deficiência, produzindo uma identidade única e marcada por ela.

Fonte: TCC nº 242 (2002, p. 20).

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil vivenciava a estruturação republicana, em um contexto no qual 80% da população era analfabeta. Foi só neste período que, pela primeira vez na história do país, um governo fez algum esforço no sentido de popularizar a escola primária.

Este movimento expansionista acabou inspirando uma doutrina autointitulada Escola Nova, ancorada em conceitos que relacionavam, de forma inédita, educação e transformação social. Seus adeptos defendiam a importância das pesquisas científicas e o estímulo às liberdades individuais infantis como caminhos para a redução do abismo social que caracterizava a sociedade brasileira. Como resultado prático, para identificar os sujeitos com deficiência, as escolas passaram a incluir testes de inteligência (JANNUZZI, 1992).

Para reforçar este movimento, chegou ao Brasil, na década de 1930, a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), que assumiu a coordenação dos cursos de formação docente em Minas Gerais. Foram dela a criação de um modelo de diagnóstico e a implantação de classes especiais, inicialmente aplicados nas escolas públicas daquele estado, mas depois replicados nas demais regiões do país.

A influência do modelo escolanovista na educação nacional estendeu-se por mais da metade do século XX; por mais que se declarasse combatente das desigualdades sociais, enfatizava a análise das diferenças individuais, indicando como resposta aos “desvios de padrão” um ensino adequado e especializado. Deste modo, ainda que seus partidários não intencionassem, contribuíam para a exclusão das

pessoas com deficiência das salas de aula. Foi graças à sua linha de abordagem que se implementou a institucionalização dos casos, com a criação de escolas especiais comunitárias e classes especiais voltadas apenas a alunos com diferentes graus de deficiência mental nas escolas públicas regulares.

Para Rodrigues (2008), uma das principais deficiências desse modelo, que posteriormente se evidenciou, era a falta de aprofundamento teórico, com conseqüente estreitamento prático. Era pequena a preocupação conceitual e rasa a classificação, bem como a descrição de cada deficiência. Os critérios de seleção para tais escolas ou classes eram precários, baseados apenas em um desempenho escolar ruim. Outros fatores eram desconsiderados, ampliando a possibilidade de equívocos ou distorções de interpretação. “A multiplicidade de deficiências era considerada como variação de um único processo patológico. Isto é, acreditava-se que todas as deficiências tinham uma única causa, mas que se expressavam em graus diferentes” (RODRIGUES, 2008, p. 13).

Na mesma direção, Jannuzzi (1992) explica que o grau de anormalidade dos sujeitos era medido e comparado a partir de sua inteligência, atenção e memória. Além disso, havia também a preocupação em classificar a normalidade por meio da inspeção, como: “astênicos”, “indiferentes”, “apáticos”, “instáveis”, “irrequietos”, “impulsivos”, “ciclotímicos”. Os “anormais intelectuais” eram aqueles considerados “tardios” e “precoces”, sendo separados dos demais. Já os “anormais morais” eram divididos em dois grupos: “viciados” e “viciosos”, independentemente da “anomalia intelectual”. O primeiro grupo tiraria proveito do tratamento médico-pedagógico, mas, para o segundo, de nada adiantaria, pois, mesmo que fossem inteligentes, eram considerados mal-educados. Já os “anormais pedagógicos” seriam aqueles com pouca inteligência em relação à sua idade, talvez por insuficiência de escolaridade ou defasagem cultural.

No contexto educacional, a “vertente médico-pedagógica” produz práticas de normalização que diferenciam e classificam as pessoas com deficiência em relação às ditas normais por meio das marcas que as distinguem.

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude — sem dúvida do tipo racista — de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas (SKLIAR, 2006, p. 23).

Ao trabalhar-se com essa ideia, acaba-se reduzindo as possibilidades de ser e viver dos sujeitos, ou seja, o diagnóstico não pode definir a relação com o sujeito; caso contrário, “passamos a produzir e ver apenas as marcas desse diagnóstico orientando nossa proposta pedagógica” (FABRIS, 2008, p. 4).

A obstinação do modelo clínico dentro da educação especial nos revela um clássico problema, ainda não explicado dentro desse contexto: a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da prática e do discurso da medicina ou se é aliada da pedagogia ou, como muitos outros supõem, se deve existir uma combinação, uma somatória provável de estratégias tanto terapêuticas como pedagógicas (SKLIAR, 1999, p. 10).

Ao analisarem-se os TCCs, percebe-se como a racionalidade chamada reclusão-includente (correção) orienta a produção de conhecimento, conforme os excertos.

O superdotado é uma criança que necessita ser tratado como uma pessoa normal. É prejudicial ao seu desenvolvimento exigi-lo em demasia ou cobri-lo de elogios. Antes de mais nada, precisamos pensar em todos os fatores que entram na constituição do ser humano: fatores emocionais, perceptuais, saúde física e mental.

Fonte: TCC nº 9 (1975, p. 3).

O superdotado é visto pelos colegas como alguém que está sempre pronto a tirar o lugar dos demais, isto, para ele, ocasiona muito sofrimento. Para os pais, ele é um tormento, já que parece estar sempre pronto a criticar. Para os professores, ele é o que está sempre desatento e ocasiona problemas disciplinares.

Fonte: TCC nº 9 (1975, p. 23).

O problema, no entanto, pode ser resolvido apenas com um pouco de boa vontade, por parte dos professores. O método mais adequado seria o de atribuir ao superdotado tarefas especiais, que colaborem, com o seu crescimento e interesse, bem como a sua integração à escola e aos colegas da mesma idade.

Fonte: TCC nº 9 (1975, p. 24).

Sabe-se que muitas crianças deficientes ainda se encontram em escolas normais, em classes comuns, onde são forçadas a aprender a ler, escrever e contar. Porém, devido às limitações que apresentam, não conseguem acompanhar os demais colegas e logo são discriminadas, agravando mais a situação.

[...]

Por isso, é muito importante insistir e convencer os pais a colocar seus filhos em uma escola ou instituição especializada, sempre que houver possibilidade, onde terão o atendimento apropriado e dentro de suas limitações. Também os professores das séries iniciais devem estar atentos aos seus alunos, se notarem algo de anormal precisam encaminhá-los para obter um diagnóstico.

Fonte: TCC nº 109 (1988, p. 25-26).

Em suma, as pessoas consideradas deficientes são vistas como incompletas, por isso, procura-se buscar formas corretivas de tratá-las e, para a maioria, o encaminhamento adequado é a intervenção clínica.

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, 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 (SKLIAR, 1999, p. 9-10).

A escola, em conjunto com a família, na busca pela normalidade desses sujeitos, passou a procurar auxílio também no campo médico, inclusive porque se acreditava que a Medicina poderia curá-los ou corrigir suas faltas.

A Medicina e a Psicologia associavam mecanismos de regulamentação, além de práticas de correção, para classificar alguns tipos de deficiência, como a mental, por exemplo: educáveis, treináveis e dependentes. Várias técnicas serviram de base para a normalização, como análises de especialistas e testes. Inicialmente, a pessoa era classificada e, com a operação da norma, que estabelece a média, poderia ser incluída. Só depois de as diferenças serem medidas e a homogeneidade enaltecida, a média seria determinada para posicionar os sujeitos. Conforme Arnold (2006), a média era capaz de incluir, excluir e regular o sujeito, posicionando-o abaixo da média ou próximo dela, ou estabelecendo um diagnóstico de incorrigível.

As instituições de educação especial tinham como objetivo tratar as pessoas consideradas anormais. Segundo Foucault (2003, p. 135), o poder de normalização é um modo de “distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar [...]; opera distribuições em torno da norma”.

O disciplinamento, a correção, a normalização daqueles sujeitos marcadamente diferentes que ocupam um espaço cada vez maior na escola passam a dar o tom das práticas pedagógicas que nelas se engendram, uma vez que é na escolarização que reside a possibilidade de civilização dos sujeitos (ACORSI, 2009, p. 177).

Nesse contexto, a partir da década de 1950, observa-se o crescimento de instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)¹⁴, instituição fundada em 1954 por famílias engajadas em manter condições

14 Segundo o portal da Federação Nacional das APAES (FENAPAES), “o Movimento Apaeano é uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras — públicas e privadas — para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social. [...] Atualmente, o Movimento congrega a Federação Nacional das APAES, 23 Federações das APAES nos Estados e mais de 2.000 APAES distribuídas em todo o país, propiciando atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência”. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

de atendimento clínico e escolar a seus filhos. Atualmente, existem mais de 2.000 sedes espalhadas por todo o Brasil.

Sardagna (2013) mostra que, em 1954, foi criado o Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), pela Lei nº 2.346, que objetivava a “profilaxia dos desajustamentos, os princípios de higiene mental, a orientação sobre aspectos evolutivos da criança, entre outros” (2013, p. 49), entendendo-se que o SOEE, como espaço terapêutico, era o único caminho para atender pessoas com deficiência.

A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957, com a criação de campanhas destinadas especificamente para atender pessoas com deficiência. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Outras campanhas similares foram criadas posteriormente para atender a outras deficiências.

Rodrigues (2008) explica que, ao estender-se a possibilidade de matrícula às classes populares sem que as condições de ensino fossem reestruturadas, o índice de evasão e reprovação cresceu. A partir daí, começou a surgir a equação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental leve”, com a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema.

Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de educação especial no Brasil, período em que as pessoas com deficiência começaram a ser respeitadas como cidadãos, com direitos, deveres e participação na sociedade, mesmo que esta visão fosse voltada à ótica assistencial e caritativa.

Por meio dos excertos, retirados dos TCCs, pode-se observar a preocupação com o lugar onde o sujeito estava inserido: se na escola



ou na classe de educação especial em que estava matriculado havia aprendido, socialização, integração, inclusão e/ou exclusão.

Muitos educadores expressaram a convicção de que crianças com capacidades amplamente desviadas podem ser ensinadas mais eficientemente, com relação a seu crescimento e desenvolvimento total, em uma sala de aula comum, do que numa classe especial. Vários estudos, entretanto, indicam, com mais segurança, que a criança deficiente mental educável é significativamente isolada e, muitas vezes, ativamente rejeitada numa situação de classe comum. O fato de uma criança deficiente mental educável ser colocada numa sala de aula comum não significa que ela seja aceita pelo grupo social que compõe a classe.

Fonte: TCC nº 51 (1982, p. 43-44).

O aluno excluído do ensino regular, encaminhado ao ensino especial, dificilmente retorna à escola regular. Pesquisas confirmam que classes e instituições especiais constituem um estágio para a expulsão e não para a normalização e reintegração.

[...]

O sistema condena ao isolamento os verdadeiros deficientes, que são a minoria e, ocupando um lugar que não lhes pertence, estão os “deficientes” produzidos pelo ensino regular, lotando as escolas especiais.

[...]

Sendo assim, quanto mais ampliar a educação especial, maior será o número de excluídos e menor o número de deficientes atendidos.

Fonte: TCC nº 168 (1997, p. 48).

O sentido de educação especial tem sido, muitas vezes, entendido de um modo que se torne um mero mecanismo de discriminação das camadas populares sob rotulação de problemas de aprendizagem e uma conseqüente segregação de muitos estudantes no meio escolar regular.

Fonte: TCC nº 385 (2008, p. 21).

Mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma série de dispositivos legais foi elaborada com a finalidade de regulamentar a reforma do sistema de ensino. Esta reforma era importante porque, ao longo da sua história, “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

Esses interesses foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de

oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível (MENDES, 2006, p. 389).

No ano de 1972, foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura o Grupo-Tarefa de Educação Especial, em que foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão para geri-la, sediado no Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial (CNEE).

Em junho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para definir a política de educação especial no país, ainda que houvesse nos seus planos uma tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial.

De acordo com Cruz (2011), o final dessa década e o início da década de 80 foram particularmente representativos pelas inúmeras críticas sofridas pelo curso de Pedagogia, em especial no que se referia à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, a partir de movimentos pela reformulação do curso desencadeados por docentes, instituições universitárias e órgãos governamentais.

Com o apoio do Conselho Federal de Educação, que passou a aceitar propostas curriculares alternativas ao disposto no terceiro marco legal do curso de Pedagogia, muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações, voltadas especialmente à docência. Dentre elas, destacava-se a docência para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial.



Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil dispõe, no artigo 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e *quaisquer outras formas de discriminação*” (BRASIL, 2012, p. 11). Em “Da educação”:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2012, p. 121-122).

Art. 227.

[...]

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2012, p. 128-129).

Com o objetivo de seu cumprimento, as leis foram criadas para que fosse extinto ou, pelo menos, diminuísse o índice de exclusões na sociedade brasileira. Para tal, enfatizou-se a educação como um



direito da pessoa, apontando-se a sua importância e oferecendo-se meios alternativos aos sujeitos com deficiência, como o atendimento educacional especializado.

Até o final da década de 80, a educação era dividida em ensino regular e educação especial: alguns alunos com deficiência estudavam em classes especiais, na escola regular; outros frequentavam instituições de educação especial, como a APAE, por exemplo. Havia muita ênfase no atendimento clínico especializado, atrelado à educação escolar, por isso foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiência.

Hoje, a gestão da educação especial é feita pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e não mantém as competências e a estrutura organizacional de suas antecessoras no MEC.¹⁵

A partir do início dos anos 90, as pessoas com deficiência começaram a se organizar, participando de comissões, coordenações, fóruns e movimentos, visando a assegurar, de algum modo, os direitos que conquistaram: ser reconhecidas e respeitadas em suas necessidades básicas de convívio com os demais sujeitos.

Como se pôde observar, a educação especial se fez presente na política educacional brasileira durante muito tempo. Sua situação atual

15 De acordo com o MEC, a "Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais". Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2015. Antes da SECADI, a gestão da educação especial foi realizada por duas secretarias já extintas: a primeira, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) (2003), e a segunda, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (2004). O Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2011, aprovou e dispôs a nova estrutura regimental do MEC e integrou a SEESP e a SECAD, criando a SECADI.

decorre de todo um percurso estabelecido por diversos planos nacionais de educação que marcaram sensivelmente os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

A condução das políticas brasileiras de educação especial e o processo de educação de pessoas com deficiência, a educação inclusiva, estão relacionados aos movimentos protagonizados por famílias de sujeitos com deficiência e por alguns profissionais da educação.

Grupos ligados à educação especial travam discussões acerca da *inclusão escolar*, expressão adotada por eles. Porém, apesar dos esforços governamentais, os mais frequentes interlocutores do debate têm sido os docentes que lecionam em classes e/ou escolas especiais e em salas de recurso.

Como mostram Lopes e Fabris (2013, p. 96-97), “a educação especial desenvolve-se no Brasil com muitas críticas, entre elas, o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais; [...] a forte ênfase na correção e na compensação, o foco assistencialista [...]”.

Ao mesmo tempo, essas práticas de institucionalização da pessoa com deficiência criam condições de possibilidade para que, a partir dos anos 1990, se estabeleçam políticas públicas de inclusão que evidenciam a preocupação do Estado com a educação das pessoas com deficiência. E, é sob esta ótica, que abordarei a última categoria de análise, mostrando a produção de conhecimento no curso de Pedagogia regulado por um novo período, em que as políticas de educação especial passam a focalizar a educação inclusiva.





5

**EDUCAÇÃO
INCLUSIVA:**

todos devem
estar incluídos

A educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações (LOPES, 2009, p. 154).

A educação inclusiva defende como princípio a inclusão de todos os alunos no ensino regular e a criação de mecanismos na escola que garantam o respeito às diferenças. Para isso, a educação deve criar especificidades a cada um dos sujeitos, buscando configurar-se como um caleidoscópio que precisa de todas as partes que o compõem. Deste modo, atuar na direção de uma educação inclusiva significa mudanças profundas no cotidiano escolar e nas condições de trabalho do professor, permitindo-lhe refletir sobre sua prática e buscar pela formação continuada.

A inclusão escolar tem sido a questão referente à educação especial mais discutida no nosso país nas últimas décadas. Este tema, que por tanto tempo, salvo algumas experiências isoladas, ficou restrito ao debate em congressos e textos da literatura especializada, hoje se torna proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor e determinante nas políticas públicas educacionais, em níveis federal, estadual e municipal.

Para visualizar essa demanda, organizei o quadro 9, desde a educação especial até a educação inclusiva, em que apresento os principais dispositivos legais brasileiros e suas respectivas propostas, com início na década de 1960 até o ano de 2014.



Quadro 9 - Principais dispositivos legais promulgados
à educação especial e inclusiva

ÊNFASE	DISPOSITIVOS LEGAIS	PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Lei nº 4.024/61 (revogada pela Lei nº 9.394/96, exceto artigos 6º-9º)	Fixou Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
	Lei nº 5.692/71 (revogada pela Lei nº 9.394/96)	Fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.
	Constituição da República Federativa do Brasil - 1988	Dispôs sobre todos terem direito à educação (artigos 205, 206, 208, 227).
	Lei nº 7.853/89	Dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Lei nº 8.069/90	Dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
	Declaração Mundial sobre Educação para Todos - 1990	Dispôs sobre as necessidades básicas de aprendizagem.
	Declaração de Salamanca - 1994	Dispôs sobre princípios, políticas e práticas para as pessoas com deficiência.
	Política Nacional de Educação Especial - 1994	Dispôs sobre o processo de integração instrucional dos alunos com deficiência no ensino regular.
	Lei nº 9.394/96	Estabeleceu Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
	Decreto nº 3.298/99 (regulamenta a Lei nº 7.853/89)	Dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
	Lei nº 10.172/2001	Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).
	Resolução CNE/CEB nº 02/2001	Dispôs sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
	Convenção de Guatemala - 1999 (promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001)	Promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Resolução CNE/CP nº 01/2002 (alterada pela Resolução CNE/CP nº 02/2004; alterada pela Resolução CNE/CP nº 01/2005)	Instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.	



EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Lei nº 10.436/2002	Dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.
	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - 2007	Estabeleceu concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação para educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia.
	O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - 2007	Expôs os princípios políticos, os fundamentos teóricos e os métodos educacionais.
	Decreto nº 6.094/2007	Dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2007	Dispôs sobre constituir políticas públicas promotoras de educação de qualidade para todos os alunos.
	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2007	Dispôs sobre a obrigatoriedade de promover inclusão em bases iguais e dar acesso de oportunidades a todas as pessoas.
	Decreto nº 6.571/2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611/2011)	Dispôs sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
	Decreto nº 6.949/2009	Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
	Resolução CNE/CEB nº 04/2009	Instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.
	Lei nº 12.764/2012	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 13.005/2014	Aprovou o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (PNE).	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Considerando-se a trajetória histórica e os documentos legais, tornam-se mais evidentes algumas das condições de possibilidade que permitiram que, em dado momento, os TCCs de Pedagogia da Unisinos fossem produzidos sob a perspectiva da educação especial, com maior ênfase na correção da deficiência.

Após analisar esses dispositivos legais brasileiros e cruzá-los com os TCCs selecionados, creio que consegui fazer algumas escolhas que, de uma forma ou de outra, qualificarão esta pesquisa. Obviamente, foi muito difícil fazer esse processo de seleção, já que muitos temas apontavam diretamente para a inclusão escolar. Minha vontade era discutir todos esses pontos que se articulavam, mas, infelizmente, por tratar-se de uma pesquisa de mestrado, com duração de apenas dois anos, procurei ser mais sucinta, mas não menos rigorosa na escolha de meus materiais e no caminho que optei por percorrer com eles.

Assim, desdobrei o capítulo 5 em duas subcategorias para análise.

O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

O movimento “Educação para Todos” foi homologado na Declaração Mundial de Educação para Todos, produzida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, proposto na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, em Salamanca, na Espanha, referendado em 2008.

O documento, conhecido como Declaração de Salamanca, tem como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem daqueles que se encontram privados de condições de igualdade, de participação e de acesso à escola. O artigo 3 explicita esta ideia de forma mais pontual: “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 (BRASIL, 1998, p. 4).

Por meio de alguns trechos de excertos retirados dos TCCs, percebe-se o quanto esse movimento permitiu a problematização das questões vinculadas à inclusão. As alunas do curso de Pedagogia da Unisinos utilizaram expressões como: “*todos os alunos, sem exceção, participem da vida escolar*”; “*a aprendizagem de todos os alunos*”;

“incluir todos os indivíduos”; “sociedade para todos”; “inclusão de todos em igualdade de condições”; “escola [...] um lugar para todos”; “uma escola que busca atender a todos os alunos”; “educação de qualidade para todos”; “ensino para todos”, fortalecendo ainda mais o princípio da educação para todos, como pode ser observado a seguir.

O propósito da “inclusão” é que todos os alunos, sem exceção, participem da vida escolar e sejam recebidos a partir de alterações curriculares, arquitetônicas e de concepção dos professores e de toda comunidade escolar frente ao aluno com necessidades educativas especiais.

Fonte: TCC nº 199 (2001, p. 21).

O ensino inclusivo é um direito básico e não é algo que tenha que ser conquistado. Por isso o desafio é estender a inclusão a um número maior de escolas, tendo em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem de todos os alunos. A inclusão é um novo paradigma no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade onde a diversidade deve ser mais norma do que exceção.

Fonte: TCC nº 199 (2001, p. 29).

A inclusão é um movimento historicamente internacional e que defende uma sociedade para todos. Uma sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana e estruturada para atender as necessidades de cada cidadão, sendo eles privilegiados, marginalizados, crianças, jovens, adultos, idosos, deficientes ou não.

Fonte: TCC nº 310 (2005, p. 20).

A escola é um espaço privilegiado para nos fazer caminhar ao encontro uns dos outros e junto, de saídas para tantos desencontros, nos estimulando a sermos sujeitos compreensíveis, tolerantes e, mais do que isto, solidários na busca da inclusão de todos em igualdade de condições.

Fonte: TCC nº 319 (2006, p. 66).

A escola não pode ser vista como um lugar de fracasso e exclusão, deve ser mais do que um espaço de ensinar e socializar as pessoas, ser um lugar para todos. Vivemos em uma sociedade que está em constante transformação, para isso, precisa de educação, sendo que a inclusão escolar é uma situação inquietante e desestabilizante, deixando o normal com o anormal frente a frente.

Fonte: TCC nº 325 (2006, p. 35).

A exclusão e a segregação, diante desta proposta de educação inclusiva, são “eliminadas” dos ambientes escolares e passam, aos poucos, a ceder “espaço” para uma escola que busca atender a todos os alunos, inclusive os que apresentam algum tipo de deficiência, seja cognitiva ou física.

Fonte: TCC nº 329 (2006, p. 21).

Desafio este que confronta a escola inclusiva pensar numa pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas, assim modificando as atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade que seja inclusiva, respeitando tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. O princípio que fundamenta a escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas que reconheçam e respondam às necessidades ou diferenças que as crianças possam ter, respeitando todos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo que seja apropriado para tal. A escola inclusiva é a maneira mais eficaz para a construção da solidariedade entre as crianças com necessidades educacionais especiais e os seus colegas.

[...]

Educação inclusiva trata de “educação de qualidade para todos” e não somente para alguns.

[...]

A escola inclusiva é vista pelo MEC como a escola da diversidade, aquela que trabalha questionando, discutindo e reconstruindo suas práticas pedagógicas e, para que se torne inclusiva precisa reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação e o progresso de todos.

Fonte: TCC nº 434 (2010, p. 19-20).

Acredita-se que a educação inclusiva assume, a cada ano, a perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca pela democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua cidadania.

[...]

Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que essa se transforme de forma a possibilitar à inserção daquela. Caberá a escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão não admite a segregação, pois a sua principal bandeira é a do ensino para todos.

Fonte: TCC nº 461 (2011, p. 13).

É preciso proporcionar aos educandos uma pedagogia centrada no aluno, que respeite o seu ritmo de aprendizagem, suas necessidades educacionais e atue com o objetivo de lhe proporcionar uma formação cidadã, onde a diversidade seja respeitada.

Fonte: TCC nº 473 (2014, p. 7).

Em outros trechos, nota-se a preocupação em criar alternativas para que a inclusão total aconteça: “alterações curriculares, arquitetônicas e de concepção dos professores e de toda comunidade escolar”; “a escola não pode ser vista como um lugar de fracasso e exclusão, deve ser mais do que um espaço de ensinar e socializar as pessoas

nos estimulando a sermos sujeitos compreensíveis, tolerantes e, mais do que isto, solidários na busca da inclusão de todos em igualdade de condições”; “pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas”; “não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que essa se transforme de forma a possibilitar à inserção daquela”; “pedagogia centrada no aluno, que respeite o seu ritmo de aprendizagem, suas necessidades educacionais e atue com o objetivo de lhe proporcionar uma formação cidadã, onde a diversidade seja respeitada”.

Muitas alunas do curso de Pedagogia da Unisinos apresentaram possibilidades para alcançar o objetivo da educação para todos, com qualidade, sem exclusões e entendendo a inclusão enquanto imperativo da Contemporaneidade. Contudo, ao analisar os trechos exibidos, compreende-se também que muitas das opções ofertadas já foram anteriormente promulgadas em forma de lei ao longo de aproximadamente 24 anos (1990-2014).

Tais discursos, ao mesmo tempo em que promovem novas percepções e práticas includentes, são promovidos por elas. Discursos sobre a inclusão — e os vocabulários de que se valem para serem pronunciados — e práticas inclusivas mantêm, entre si, relações de imanência. Mas isso não significa que não se possa — e se deva — interferir em alguns pontos dessa articulação discursos-práticas, de modo a termos mais claros seus efeitos, sejam eles positivos, sejam eles negativos. Ou, se preferirmos: estejam ou não estejam eles em sintonia com o que consideramos ser melhor para nós (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 132).

Pensar hoje a educação especial na perspectiva da educação inclusiva indica a necessidade de compreender a legislação brasileira e os documentos internacionais dos quais o Brasil é seguidor, além de discutir as pautas no que tange à educação escolar.

Conforme Lopes (2009), a inclusão escolar, entendida como imperativo da Contemporaneidade, adquire visibilidade política a partir

da década de 1990. Desde então, muitas lutas foram travadas para legitimá-la, construindo a compreensão de que a inclusão é um “conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído” (LOPES, 2009, p. 154).

Também no ano de 1990, o Brasil aprovou a Lei nº 8.069, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, reiterando os direitos já garantidos anteriormente, por meio da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que dispôs sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado:

Art. 1º. [...]

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

[...]

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

[...]

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, p. 1).

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclamou que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

[...]

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo V, “Da Educação Especial”:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 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.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Por meio desta lei, os alunos com deficiência passam a ter acesso às escolas regulares, além de assegurarem, quando necessário, serviços especializados que atendam às peculiaridades desses sujeitos.

Ao analisar o grupo de excertos apresentados anteriormente, percebi que as alunas do curso de Pedagogia procuraram discutir a educação em duas perspectivas: na busca pela inclusão escolar de todos os alunos e no oferecimento de uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência.



O Brasil, entre outros países, firmou o compromisso de reformular seu sistema de ensino, promulgando leis, decretos, resoluções que visassem à garantia do acesso e da permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares¹⁶, o que asseguraria o direito à educação de qualidade a todos.

Porém, para que a educação para todos seja fortalecida, é importante repensar algumas práticas escolares que possam atender às necessidades de todos e de cada um, o que é percebido nos seguintes trechos, retirados dos excertos dos TCCs: *“educação de qualidade”*; *“direito à aprendizagem e ao conhecimento com qualidade”*; *“acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua cidadania”*; *“educação de qualidade a todos através de um currículo que seja apropriado para tal”*; *“alterações curriculares, arquitetônicas e de concepção dos professores e de toda comunidade escolar”*.

A educação inclusiva, com o objetivo de oferecer educação de qualidade para todos e não somente para alguns, reflete as preocupações discutidas nos TCCs: *“equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades”*; *“trabalha questionando, discutindo e reconstruindo suas práticas pedagógicas”*; *“pluralizando as possibilidades de percurso e criando teias de auxílio”*; *“facilitar e ajudar a aprendizagem”*.

Lopes (2008, p. 103-104) afirma que certas problematizações precisam ser travadas no âmbito escolar para que se chegue ao entendimento de uma escola inclusiva:

16 A educação inclusiva é um desafio e uma construção permanente para uma educação para todos. Hoje, todos os alunos têm acesso e permanência garantidos por lei e, pode-se afirmar que, em certa medida, esse movimento está relacionado à implementação de leis que tratam da inclusão de sujeitos com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto, não se pode desconsiderar um marco histórico: a invenção do método didático comeniano. Para Comenius (1592-1670), ensinar crianças menores de seis anos e de diferentes condições sociais era um princípio pedagógico. Ainda no século XVII, desenvolveu propostas pedagógicas que hoje são consagradas ou consideradas avançadas, como o chamado imperativo comeniano da pampedia: “ensinar tudo, a todos, em todas as coisas e totalmente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 112).

[...] não se trata de não pensarmos sobre aqueles apontados como excluídos e incluídos, mas de pensarmos a diferença e a sociedade. Sociedade, população, comunidade e escola são expressões suficientes que nos permitem discutir e pensar sobre aqueles que estão desde sempre aí, mas que estão sendo silenciados a partir dos lugares e não-lugares que ocupam em diferentes tempos e espaços.

A inclusão escolar é uma das grandes preocupações da Contemporaneidade e, quando se torna obrigatória na escola regular, percebo que passa a ganhar um sentido, ou seja, passa a ser compreendida como colocar para dentro quem está fora, pois quem não está na escola regular parece estar excluído.

Com base neste entendimento, não basta somente colocar esses sujeitos na escola regular sem problematizar esse processo e seus efeitos em relação à escola como um todo. Conforme Lopes (2005, p. 2), “a capacidade de problematizar as estruturas e de tirar as coisas do lugar para poder olhar de outra forma, é uma condição para que a escola possa trabalhar atenta para um número maior de pessoas”.

Ao mesmo tempo, a inclusão escolar não pode deixar de ser analisada como uma estratégia de normalização que, de acordo com Lopes (2007a, p. 32):

[...] não pode ser vista como um lugar de chegada, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores não pode ser entendido como sendo missionário, as diferenças não podem estar sendo reduzidas a conceitos de diversidade e de identidade e o currículo não pode ser simplesmente adaptado para trabalhar com a inclusão. Precisamos, dentro das escolas, de espaços permanentes e reconhecidos de estudo, discussões e produção de conhecimentos que nos possibilitem olhar e significar as nossas ações e os sujeitos de outras formas.

Para problematizar a inclusão escolar, é necessário, a partir do momento em que há um cenário de incertezas e de abalos estruturais modernos, que a pensemos e inventemos de outras formas.



A necessidade de repensar o currículo está diretamente atrelada à ideia de olhar com outros olhos para a inclusão escolar. Por isso, precisa estar em constante (des)construção na escola, a partir de “ações que fogem à determinação prévia de conhecimentos e condições humanas para educação e aprendizagem, abarcando impensáveis relações entre sujeitos, saberes, estruturas e formas de ver e de narrar as diferenças” (LOPES, 2007a, p. 13).

Embasada neste posicionamento de olhar criticamente, procuro problematizar o que está naturalizado nos TCCs selecionados. Ao desnaturalizarem-se certos conceitos dados como verdades, muda-se também o olhar. Apontando-se os sujeitos com deficiência ou discutindo-se o binômio inclusão/exclusão, mediante posicionamentos teóricos, críticos e políticos frente a estes lugares que estas pessoas vêm ocupando ao longo da história, talvez seja possível produzir outros saberes para posicioná-las de outras maneiras em relação à diferença.

Nesse sentido, é interessante destacar que o currículo também contribui para estabelecer os limites entre a in/exclusão, ou seja, torna-se fundamental na construção das identidades e das diferenças. Segundo Veiga-Neto (2002), os meios de organizar o tempo e o espaço no campo escolar permitem a avaliação, a classificação e a hierarquização dos sujeitos:

em termos espaciais, o currículo funcionou — e certamente ainda funciona — como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os outros; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu — e ainda contribui — para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

Pensar o currículo e o projeto político-pedagógico das instituições de ensino são imprescindíveis, como questiona Dal'Igna (2007, p. 46):



“quais conhecimentos temos privilegiado? Com que efeitos? Para quem?”. Para a autora, tais perguntas permitem que o docente repense sua postura no processo de seleção e organização dos conhecimentos e reflita sobre as implicações de suas práticas pedagógicas na produção de desigualdades educacionais e sociais.

Para Lopes (2007, p. 1), é essencial buscar outros modos de pensar a inclusão escolar, outras formas de ser e de estar nas classes regulares de ensino,

[...] pensar sobre as compreensões e visões que estão sendo alimentadas por professores sobre a inclusão escolar. Pensar o que é dito, os movimentos, as materialidades sobre as quais os ditos se inscrevem e os saberes que dão as condições para dizermos coisas sobre nós, sobre o outro e sobre o que nos cerca, é condição para podermos inventar outras formas de fazer currículo e de ser na escola.

Ainda de acordo com Lopes (2007, p. 27), “o processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que as diferentes vozes possam dizer de si”.

Os trechos retirados dos excertos que selecionei dos TCCs mostram também a necessidade de criar condições para que a diferença deixe de ser discutida, pois existe uma naturalização inerente ao termo: “os sujeitos sejam ensinados e disciplinados nesse espaço da norma”; “o normal com o anormal frente a frente”; “atender as necessidades de cada cidadão”; “precisa reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação e o progresso de todos”; “igualdade de condições”.

Hoje, um dos maiores desafios para a educação é compreender que a diferença não pode ser considerada um problema, apesar de ser produzida como algo a ser corrigido; daí a importância de problematizar as nomenclaturas utilizadas no âmbito escolar, principalmente as que dizem respeito aos alunos com deficiência. Estes sujeitos



precisam de um lugar onde “[...] o aprender e o não aprender podem ser entendidos não como uma falta de ordem e de produtividade, mas como diferença” (FABRIS, 2011, p. 38).

Outros trechos extraídos dos excertos indicam a importância que os temas diferença/normalidade têm para a inclusão escolar: *“respeite o seu ritmo de aprendizagem, suas necessidades educacionais e atue com o objetivo de lhe proporcionar uma formação cidadã”*; *“encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno”*; *“escolas que reconheçam e respondam às necessidades ou diferenças que as crianças possam ter”*; *“aproveitando as potencialidades e respeitando as diferentes individualidades de cada um”*.

Para definir quem sou, é necessário a existência de outro ser humano, isto é, há o outro, aquele que representa o que não sou. E é nesse processo que a diferença e a identidade são produzidas, como afirma Silva (2012, p. 82): *“a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”*. A partir do momento em que há a definição dos aprendentes, logicamente sabe-se quem são os não-aprendentes. Por isso, muitas vezes, os sujeitos com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem vivenciam experiências de exclusão, pois, segundo Lopes (2007, p. 20), *“a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos ‘normais’ e aqueles ditos ‘anormais’”*.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) compreendem que:

[...] a inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação — aproximação, comparação e classificação e atendimento das especificidades — parecem naturalmente necessárias. Deriva de tal naturalização a própria justificativa epistemológica e ética do ordenamento. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas.



Para definir os sujeitos que precisam de correção — os desviantes da norma —, é preciso refletir sobre aqueles considerados normais — enquadrados na norma —, pois “é do normal instituído nas comunidades que se pode apontar o anormal e definir a normalidade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45).

As instituições de sequestro têm como principal objetivo transformar o tempo do homem em tempo de trabalho e o corpo do homem em força de trabalho, visando à inclusão e à normalização dos indivíduos. O processo de individualização funciona ao mesmo tempo como mecanismo e efeito do poder disciplinar na correção discreta dos corpos, diferenciando-se dos mecanismos de punição usados nas sociedades individuais (KLAUS, 2004, p. 55).

Na mesma direção, Dal'Igna (2013, p. 182) complementa: “a maquinaria escolar moderna coloca em ação a norma e os processos de normalização [...] atribui a cada desempenho [escolar] um valor, definindo um padrão de normalidade para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem”.

Por meio deste padrão, todos os alunos passam a ser avaliados de acordo com a deficiência e/ou dificuldade que têm/apresentam: “os ‘diferentes’ passam a ser vistos como algo a ser normalizado, a ser corrigido, como se fossem peças com ‘defeito’” (SANTOS, 2014, p. 13). A identidade normal é construída, ou seja, não existe apenas uma identidade ideal, e cada ser aprende de um jeito diferente do outro; por isso a identidade normal precisa ser questionada, assim como a diferença. Ambas foram inventadas e, por meio de relações de poder, constroem narrativas sobre o sujeito.

Se compreendermos os padrões de normalidade como sendo produzidos pela norma para falar do anormal, poderemos ter outras condições para compreendermos que as representações de “não aprendente”, de “deficiente” e de “incapaz” são necessárias para que nos reconheçamos como “inteligentes”, “normais” e “capazes” (LOPES; FABRIS, 2005, p. 8).



Acredito que, ao questionarem-se os padrões de normalidade e as noções de espaço e tempo, é possível inventar outros modos de ensinar, de planejar aulas que contemplem as necessidades dos alunos com deficiência e/ou as dificuldades de aprendizagem, para que aprendam de outra forma e em tempos distintos.

A determinação de um tempo único e limitado possibilita o controle dos sujeitos a partir de sua aprendizagem. Aqueles que não respondem a esse tempo são localizados na posição de (não) aprendentes, diferentes, lentos, hiperativos, tomando como próprias essas identidades e criando para si uma alteridade deficiente (ACORSI, 2006, p. 7).

A INTEGRAÇÃO, A INCLUSÃO ESCOLAR E O PRINCÍPIO DA NÃO-EXCLUSÃO

Até o início da década de 1990, existia a integração escolar, precedida da segregação, movimentos estes que se tornaram condições de possibilidade para a emergência da inclusão escolar na Contemporaneidade (RECH, 2011).

A integração educacional é um movimento que pretende que o aluno, antes de classes ou instituições especiais, seja incorporado na escola regular passando, assim, a responsabilidade de sua educação a todo sistema educacional.

[...]

Partindo-se desta concepção, podemos afirmar que integrar não é apenas colocar uma pessoa em um meio, ou seja, não é pôr numa mesma sala de aula uma criança com dificuldades de aprendizagem e esperar que ela se integre ao ambiente. É responsabilizar o poder público, para que transforme essa criança em um ser humano integrado à sociedade. Que ela seja capaz de participar das atividades e responsabilidades comunitárias, sendo bem aceita e que, ela possa se desenvolver plenamente dentro de suas possibilidades.

Fonte: TCC nº 167 (1997, p. 20-21).

O aluno com necessidades especiais tem o direito de ser aceito em qualquer escola da rede regular de ensino. Porém, a inserção desse aluno na escola regular da maneira como está estruturada, será considerada como integração e não inclusão.

Fonte: TCC nº 183 (1999, p. 10).

O processo de “integração” acontece quando, nas escolas regulares, existem alunos com necessidades especiais, não havendo nenhuma modificação, seja na arquitetura ou no currículo. É o processo em que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada indivíduo.

Fonte: TCC nº 199 (2001, p. 20-21).

A tão almejada e tão defendida prática de integração social ocorre de três formas:

- 1ª. pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa ou do clube;
- 2ª. pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico ou no procedimento da atividade comum, a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes;
- 3ª. pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais: por exemplo, escola especial junto à comunidade, classe especial numa escola comum, horário exclusivo para deficientes num clube comum. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa.

Fonte: TCC nº 363 (2007, p. 49).

A integração das pessoas com deficiência na escola regular, sempre que possível, de acordo com a avaliação de suas condições pessoais é uma determinação constitucional. Apesar disso, os avanços nessa área ainda não foram suficientes para abranger todo o universo de crianças, jovens e adultos com possibilidade de estarem inseridos numa sala regular.

Fonte: TCC nº 428 (2010, p. 20).

A inclusão na escola possibilita a integração social e intelectual.

Fonte: TCC nº 428 (2010, p. 34).

O processo de integração pressupõe, além do acesso à matrícula, a participação em todas as atividades da entidade que o recebeu, além das possibilidades de êxito nessas atividades. O estabelecimento de ensino deve adaptar seu currículo, tornando-o mais favorável ao aluno e dando-lhe recursos para enfrentar os desafios.

Fonte: TCC nº 434 (2010, p. 28).

Para incluir não basta estar no mesmo espaço, mas ser visto como sujeito pertencente ao grupo que o integra.

Fonte: TCC nº 461 (2011, p. 18).



A inclusão escolar de hoje assume um novo paradigma social e educacional, resgatando o sentido original do termo integração, defendendo uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade. A inclusão das pessoas com deficiência em todos os ambientes se faz necessária para que a concretização dos direitos fundamentais, da cidadania e da dignidade sejam plenamente respeitados.

Fonte: TCC nº 464 (2012, p. 24).

O papel da escola vai além do que simplesmente socializar ou dar atenção especial para aquela criança com deficiência, mas sim pensar em alternativas e mudanças possíveis. [...] E para que seja uma inclusão integradora, a escola deve estar atenta às mudanças e seus significados. Sendo estas as questões a serem (re)pensadas diariamente e que serão subsídios para pensar e desenvolver um projeto pedagógico inclusivo na educação infantil.

Fonte: TCC nº 464 (2012, p. 43).

Ao analisar o grupo de excertos apresentado, percebi que, a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, as alunas do curso de Pedagogia procuravam discutir a inclusão escolar por meio do termo *integração*: “*integração social e intelectual*”; “*oportunidade de socializar-se*”; “*participação em todas as atividades*”; “*espaço de discussão de aprendizagem, de troca de experiências, de respeito às identidades, sem distinção*”; “*o acesso, o ingresso, a permanência e a terminalidade da educação*”; “*a concretização dos direitos fundamentais, da cidadania e da dignidade sejam plenamente respeitados*”; “*participar das atividades e responsabilidades comunitárias*”.

De acordo com Rech (2011), percebe-se que as políticas efetuadas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁷ eram embasadas por princípios neoliberais, defendendo-se a diversidade. Articulado à Organização das Nações Unidas (ONU) e aos países que defendiam a integração, o governo consolidou e reforçou essa ideia por meio do lançamento de diversas campanhas brasileiras com ênfase na integração escolar.

¹⁷ Fernando Henrique Cardoso foi presidente por dois mandatos consecutivos: de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003.

Nos primeiros anos do governo, a ideia de colocar todos os alunos na escola baseava-se na proposta de normalizar para integrar os excluídos na escola regular. A partir de 1997, segundo Rech (2011), foi possível perceber a entrada do termo “integração/inclusão” e, em alguns momentos, o termo “inclusão/integração”.

Tais movimentos podem ser identificados nos TCCs analisados, especialmente nos excertos apresentados a seguir, uma vez que os dois termos, *integração* e *inclusão*, passaram a ser utilizados, ora como sinônimos, ora como antônimos, para tratar da educação das pessoas com deficiência.

A inclusão questiona o conceito de integração, pois tende para a segregação das pessoas com necessidades educativas especiais, porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los.

[...]

Na integração, o diferente tenta se modificar para acompanhar a maioria. Enquanto, na inclusão, a maioria se modifica para receber, compartilhar e interagir com o diferente.

Fonte: TCC nº 183 (1999, p. 19).

Integração é a forma condicional de inserção, em que vai depender do aluno sua própria adaptação às opções do sistema escolar, conforme o nível de sua capacidade. Quando se emprega o termo integração, infere-se que a inserção será parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. Portanto, trata-se da alternativa em que tudo se mantém, pois é o aluno quem deverá se adaptar ao sistema escolar.

[...]

No sistema de integração, a corrente principal é um canal educativo geral que carrega todo o tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. Este processo de integração é definido como sistema em cascata, que oportuniza ao aluno transitar pelo sistema de classe regular ao ensino especial. Transita de acordo com suas necessidades.

[...]

Quando se usa a palavra inclusão, refere-se a uma inserção total e incondicional, onde é a escola quem se adapta às necessidades dos alunos e não serão os alunos a se adaptarem ao modelo previsto pela escola. É o inverso, portanto, da situação apresentada pela proposta de integração.

Fonte: TCC nº 184 (1999, p. 10-11).

A inclusão, pode-se dizer, é maior que a integração. A integração seria a inserção da pessoa deficiente na sociedade e isso significa acomodar-se, incorporar-se, ou seja, tornar-se igual. Já a inclusão prevê modificações da sociedade para atender a demanda de pessoas deficientes.

Fonte: TCC nº 352 (2007, p. 29).



Na escola inclusiva o aluno “deficiente” está inserido em uma sala de aula, participando com outras crianças “normais”, podendo usufruir da companhia delas para melhorar a sua condição e assim fazer com que elas também possam compreender as diferenças que existem entre si. Dessa forma, o aluno dito normal aprenderá a respeitar as diferenças sociais, através do convívio com o colega com deficiência.

Fonte: TCC nº 428 (2010, p. 31).

Acredito que a escola deva se socializar mais, utilizando a inclusão como uma experiência de integração, que implica na participação de toda a sociedade. Nós professores devemos viver a experiência da inclusão como uma atividade que deva ser desafiadora e precisamos aprender com as diferenças. A busca por conhecimentos e aprimoramentos deve ser uma constante dentro da inclusão.

Fonte: TCC nº 453 (2010, p. 40).

O movimento da integração, aos poucos, foi perdendo força e dando lugar ao movimento da *inclusão escolar*, expressão utilizada somente depois do segundo mandato do governo FHC. Segundo Rech (2010), em alguns momentos, integração e inclusão escolar acabavam por confundir-se. Contudo, é importante salientar que não são sinônimos, mas movimentos diferenciados, que ocorreram um após o outro.

A inclusão, que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão-excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas não pode ser reduzida ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabem (LOPES, 2005, p. 2).

Nos trechos apresentados, o termo *integração* pode ser visto, muitas vezes, com o mesmo significado de incluir, no sentido de conviver, interagir, respeitar, tolerar, numa espécie de ato moralizante de acolhimento do outro.

De acordo com Rech (2011, p. 30), o objetivo da “integração escolar” era: “colocar, na escola, aquelas pessoas que, por inúmeros motivos, estavam fora dela. O ponto principal era contabilizar esses

'novos alunos' e deixar que eles próprios encontrassem formas de continuar integrados, ou seja, cada vez mais parecidos e próximos do modelo ideal de aluno”.

Algumas pesquisas apresentam a inclusão escolar como a grande metáfora da solidariedade, da evolução humana, trazendo o discurso da aceitação, da tolerância e da benevolência como central na discussão. Receber um aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais na sala de aula traria a todos a oportunidade de tornarem-se hoje pessoas melhores do que eram ontem. A socialização estaria na base dos processos inclusivos vinculados a esse princípio. O simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329).

Ao pensar a inclusão escolar, é importante considerar as temporalidades, como historicamente ocorre a sua constituição. Para tal, tomo como referência aqui estudo de Lockmann, Caetano e Mota (2012), que mostram como, no Brasil, nos anos 1990, houve a emergência do neoliberalismo, largamente presente nos discursos educacionais. A passagem de um governo ditatorial militar a um governo democrático foi o que culminou para que a racionalidade neoliberal se sobressaísse.

De modo inerente ao neoliberalismo brasileiro, emergiu a inclusão como imperativo do Estado, ou seja, para funcionar como representação máxima desta doutrina, como já mostrava Foucault (2008a) em suas análises sobre a sociedade. Segundo o autor, o princípio que impulsiona a economia de um Estado neoliberal é a norma da *não-exclusão*, em que há garantia para o acesso e para a participação de toda a sociedade, ou seja, nenhuma pessoa pode ser excluída do “jogo”.

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo (FOUCAULT, 2008a, p. 277-278).

Essa norma da *não-exclusão* pode ser percebida, por meio de alguns discursos dos ex-presidentes do Brasil:

“buscado incessantemente a paz, o diálogo, o bem-estar social e a felicidade de todas as famílias brasileiras” (SARNEY, 1988); “a salvação de nossas crianças depende essencialmente do esforço de todos e de cada um dos brasileiros” (COLLOR DE MELLO, 1990); “este governo, dure o tempo que durar, será o governo de todos” (FRANCO, 1992) (LOCKMANN; CAETANO; MOTA, 2012, p. 37).

Em outras palavras, os governantes já falavam em inclusão escolar, principalmente quando demonstravam a pretensão de que toda a população brasileira fizesse parte dos programas e das políticas governamentais em prol dela mesma.

A partir dessa participação, os governos citados investiram no que mais tarde foi chamado de inclusão social, movimento este que criou condições de possibilidade para que a inclusão escolar fosse projetada com tamanha expansão em todo o país, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso. Conforme Rech (2011), o governo de FHC, em meados dos anos 1990, operou utilizando determinadas práticas que tornaram o que é hoje inclusão escolar.

Em consonância com seu tempo e embalado por princípios neoliberais, ele defende a diferença e a diversidade, milita abertamente sobre as questões raciais e étnicas, falando em seus discursos e escrevendo livros sobre o Brasil como um país mestiço. Articula-se com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com países que defendem a integração, lançando campanhas variadas no Brasil, referentes à integração escolar (RECH, 2011, p. 21).

A racionalidade neoliberal potencializou-se, e verdades sobre a educação e inclusão escolar naturalizaram-se a partir de ações políticas.

Em 1994, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial, com a proposição de inserir nas classes regulares alunos com deficiência que “possuem condições de acompanhar e desenvolver



as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994a, p. 19).

Já em 2001, houve uma mudança importante em relação à ideia do movimento da inclusão escolar, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), no tópico sobre a educação especial:

a Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade.

[...]

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;



- expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001a, p. 57-58).

No mesmo ano, foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 1º. A presente resolução institui as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades.

[...]

Art. 2º. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

[...]

Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

[...]

Art. 7º. O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 1-2).

Ainda em 2001, foi decretada a Convenção de Guatemala, com o objetivo de “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001c, p. 2).



Art. 1. Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. deficiência:

[...]

significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social;

2. discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

[...]

significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001c, p. 2).

A promulgação desses dispositivos legais brasileiros contribuiu para reforçar o movimento da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, “a partir da mobilização social, que convoca cada cidadão para fazer sua parte, assegurando, pelo convencimento, a vigilância, a seguridade e o controle de todos, táticas sutis de um poder que opera por meio dessa nova racionalidade política” (LOCKMANN; CAETANO; MOTA, 2012, p. 38).

A inclusão aparece como uma forma de alcançar tanto o coletivo da população — por meio de biopolíticas —, quanto cada indivíduo em particular — por meio das inúmeras operações de disciplinamento e correção das anomalias. A dependência existente entre a noção de biopoder e de população, bem como entre tecnologias disciplinares e de controle, torna-se evidente e produtiva para o Estado promover condições diferenciadas de vida (LOPES; DAL'IGNA, 2012, p. 855).



Por meio dos excertos retirados dos TCCs analisados, percebem-se várias discussões, em que a produção do conhecimento sobre inclusão escolar no curso de Pedagogia, diferentemente do que ocorria entre as décadas de 1964 e 1984, analisadas anteriormente, é orientada por outra racionalidade, a da não-exclusão.

A inclusão depende de mudanças de valores da sociedade e da vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas, mas com reflexões dos professores, direção, pais, alunos e comunidade, ampliando os conhecimentos com calma, já que as mudanças não ocorrem num piscar de olhos, pois sabemos que vivemos em uma sociedade, na qual as pessoas especiais eram totalmente “excluídas” do meio social, e hoje se veem tentando mudar essa história.

Fonte: TCC nº 414 (2009, p. 13).

A educação inclusiva tem como principal objetivo incluir todos na educação escolarizada. A inclusão está aí e veio para ficar; porém, precisamos problematizar as condições para que ela se efetive – apoio especializado, profissionais qualificados, arquitetura escolar adequada (acessibilidade), número de alunos por turma, dentre outras questões – e o nosso fazer pedagógico nas escolas.

Fonte: TCC nº 461 (2011, p. 14).

O surgimento da educação inclusiva ou da educação para todos determinou que o governo, juntamente com a escola, tivesse o dever de incluir. A escola trabalha com uma inclusão que carrega uma demarcação territorial e relacional da diferença.

Fonte: TCC nº 477 (2014, p. 15).

A inclusão, em meio ao contexto do campo político, é vista como o ato de incluir/ estar inserido no espaço e na sala de aula, contribuindo e gerando um grande número de matrículas de alunos ditos de inclusão no ensino regular, condicionando o sucesso das expectativas à quantidade de alunos matriculados e, por consequência, gerando uma grande produção de excluídos.

Fonte: TCC nº 477 (2014, p. 16).

A inclusão escolar é um dos assuntos mais latentes da Contemporaneidade. O que possibilitou a inserção de pessoas com deficiência na rede regular de ensino foi a quantidade de leis, decretos e resoluções sancionadas. O que não era pensado em outro tempo torna-se condição possível na Contemporaneidade.

A invenção da inclusão ganha *status* de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando

começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle [...] (LOPES, 2007a, p. 15-16).

Com relação aos marcos legais do curso de Pedagogia, percebe-se que, na Unisinos, o currículo se modificou em 2004, momento em que educação especial passou a ser considerada uma habilitação na formação. Além desta, também foram implementadas Pedagogia do Trabalho e Gestão e Supervisão de Processos Educativos.

No dia 13 de dezembro de 2005, o Conselho Pleno e o Conselho Nacional de Educação aprovaram por unanimidade o Parecer nº 05/2005 e a Resolução nº 01/2006 sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Dentre as alterações, destacou-se a ampliação da formação do pedagogo, que passou a focalizar a docência em contextos escolares e não-escolares.

O debate tenso, imenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado. [...] Há mais de 25 anos que os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou da arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado (CRUZ, 2011, p. 58-59).

Segundo Cruz (2011), as diretrizes ainda apresentavam muitas ambiguidades em relação ao curso de Pedagogia. Isso porque, no decorrer do texto normativo, seus objetivos ressaltavam a formação do pedagogo em licenciatura para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como naquelas que previam conhecimentos pedagógicos.

A elaboração e publicação das diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia foi um processo demorado e precedido de muitas



reuniões, encontros, e criação de diferentes comissões com entidades e universidades, pesquisadores e professores envolvidos na análise e elaboração de uma proposta que contemplasse as discussões da área [...]. Não foi e ainda não é um campo de discussões tranquilas e consensuais. [...] Mas, por enquanto, essa é a legislação em vigor para o curso de Pedagogia e é sobre ela que precisamos nos deter em nossos estudos e problematizações [...] (FABRIS; DAL'IGNA; KLAUS, 2013, p. 49).

Após analisar os currículos e os projetos político-pedagógicos do curso de Pedagogia da Unisinos, posso afirmar que passei a entendê-los como informações complementares, ou seja, eles foram essenciais para que pudesse compreender e contextualizar tamanha produção de TCCs desde que o curso foi implementado na Universidade.

Em 2006, foi implantado na Unisinos um novo currículo, focado na docência, segundo o Parecer nº 05/2005 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006. No ano seguinte, foi realizada uma alteração curricular para atender ao novo conceito de horas, conforme a Resolução CNE/CP nº 03/2007. Em 2011, de acordo com a Resolução CONSUN nº 039/2011, ocorreu a reformulação do projeto político-pedagógico do curso na Universidade. Hoje, esse currículo forma o pedagogo para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e EJA, em espaços escolares e não-escolares.

No contexto nacional, em 2007, foi expedido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo da inserção de assuntos relacionados aos alunos com deficiência no currículo da educação básica, além do desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitassem a inclusão escolar, o acesso e a permanência desses sujeitos também na educação superior (BRASIL, 2007c).

No mesmo ano, foi proclamado o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, trazendo, como uma das pautas, a inclusão escolar:



as diretrizes do PDE contemplam ainda o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada. O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Assim se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão, a reserva indígena, a comuna quilombola ou o assentamento como “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um (BRASIL, 2007b, p. 36-37).

As ações proclamadas no documento foram:

programa de formação continuada de professores na educação especial, programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do benefício de prestação continuada da assistência social, programa incluir: acessibilidade na educação superior [...] (BRASIL, 2007b, p. 43).

Ainda em 2007, foi expedido o Decreto nº 6.094, que, dentre as diretrizes do compromisso Todos pela Educação, por meio do artigo 2º, objetivou: “IX - garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007a, p. 1).

Em 2014, foi lançado o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (PNE), hoje considerado como a regulamentação mais recente que orienta a organização do sistema educacional. Este documento estabelece a educação especial como a modalidade de ensino que perpassará todos os segmentos da escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior.



O PNE propôs, principalmente:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a 17 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.

Estratégias:

[...]

4.2. promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada;

[...]

4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do



artigo 22 do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8. garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014, p. 55-56).

[...]

4.16. incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do artigo 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 58).

A inclusão, como imperativo de Estado, é condição necessária, mas não suficiente para a promoção de práticas inclusivas: “tomar a inclusão como um imperativo deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida — por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos —, deve ser agora resgatada” (VEIGA-NETO, 2008, p. 21).

Contudo, é necessário examinar essas políticas compreendendo que são sustentadas por meio de cálculos produzidos pela ciência do Estado, que indicam as maiores necessidades da população e os grupos de pessoas que estão mais vulneráveis, por exemplo.

O saber estatístico produz verdades e molda as realidades das sociedades por meio da quantificação [...]. A quantificação vem a ser um modo de esquadrinhar e ordenar a vida da população. Ao serem catalogadas condutas de um grupo de indivíduos que possam ameaçar a vida ou a rotina de uma população, são lançados programas com o objetivo de trazer à ordem esse grupo desviante (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 148).



Conforme Rech (2010), o mesmo projeto na lógica neoliberal apresenta um novo acento, ou seja, a ênfase está na inclusão da pessoa, e não mais em sua integração. Em outras palavras, a pessoa não precisa mais se esforçar para ser incluída, pois conta com uma série de políticas, programas governamentais e legislações que garantem o seu direito e permanência na escola regular. A inclusão escolar passou a ser vista como um movimento maior, com o intuito de garantir os direitos humanos e com o compromisso de inserir todos os sujeitos na escola.

As mudanças precisaram ocorrer em relação às práticas, pois, nessa lógica, toda a comunidade escolar precisava esforçar-se para que os alunos ditos incluídos continuassem com essa representação e adquirissem condições necessárias para permanecerem no jogo competitivo da escola e do mercado e, dessa forma, pudessem ser positivamente contabilizados pelos censos e estatísticas.

Se, antes, na escola, a regra era integrar para contabilizar e deixar lá, sem muitas perspectivas de crescimento, agora, a regra exige incluir para flexibilizar e fazer sair, a fim de garantir que cada pessoa incluída na escola esteja apta a incluir-se, também, no mercado de trabalho e desse modo, (re)configurar constantemente os índices brasileiros (RECH, 2010, p. 165).

Partindo desta compreensão, gostaria de retomar alguns trechos dos excertos apresentados até aqui, em que as alunas do curso de Pedagogia articulam a integração à aprendizagem, problematizando essa temática: “*ensino de qualidade e igualdade*”; “*educação de qualidade*”; “*compromisso com a igualdade*”; “*desenvolvimento pleno dentro de suas possibilidades [aluno com deficiência]*”. Para isso, trazem algumas possíveis alternativas: “*adaptar seu currículo, tornando-o mais favorável ao aluno, dando-lhe recursos para enfrentar os desafios*”; “*desenvolver um projeto pedagógico inclusivo*”; “[*o professor*] deve incorporar *perícia, saberes constantes, pesquisa e socialização*”.

A integração pertence ao movimento da inclusão escolar, faz parte do cotidiano de todas as pessoas na escola, tendo elas deficiência ou não. Porém, pensar a inclusão escolar é muito mais amplo do que apenas a socialização dos alunos no ambiente de ensino. Há a necessidade de um comprometimento com a aprendizagem e com o desenvolvimento desses sujeitos.

A educação inclusiva desafia-nos na direção da construção de uma escola aberta às diferenças, avançando da abordagem da integração — que previa a adaptação dos alunos à escola — para a da inclusão — que implica a revisão de condutas da instituição para atender tais alunos (TRAVERSINI et al, 2012, p. 290-291).

Ao pensarmos a educação e os processos de ensino e de aprendizagem, torna-se necessária a compreensão do cenário político, econômico e social vigente em que as instituições de ensino estejam inseridas, para que os professores tenham embasamento ao criar estratégias e técnicas diversas, com a finalidade de ensinar ao invés de apenas socializar.

A escola é um local de socialização, mas também de construção de conhecimentos, porém, conforme Fabris (2008, p. 1), “esse espaço que deseja incluir a todos pode estar excluindo e/ou produzindo o apagamento das diferenças”. Por isso, precisa-se “problematizar os significados da inclusão quando se tem como objetivo da escolarização o processo de ensino e aprendizagem e, não apenas a socialização dos alunos”.

Esta outra abordagem da inclusão escolar também apareceu nos TCCs.

A integração, bem como a inclusão, tem sua origem no princípio da normalização, em que normalizar significa oferecer às crianças com necessidades educacionais especiais os mesmos recursos que às outras crianças.

Fonte: TCC nº 352 (2007, p. 27).

As questões de socialização são importantes, mas o principal é que a escola tem um compromisso com o conhecimento. É necessário proporcionar-lhes oportunidades, com a colaboração de todos. Por isso, o educador, para dar conta dos saberes, deve ser um artista. Ele deve incorporar perícia, saberes constantes, pesquisa e socialização, pois no dia a dia mudanças ocorrerão e devemos estar preparados e qualificados.

Fonte: TCC nº 453 (2010, p. 43).

As políticas de inclusão escolar estabelecem uma educação de qualidade para todos, ou seja, o governo se utiliza do discurso de incluir a todos em escolas regulares, de modo que esses sujeitos sejam ensinados e disciplinados nesse espaço da norma.

Fonte: TCC nº 453 (2010, p. 65).

Acredita-se que para que a escola inclusiva tenha sucesso, ela precisa assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino e a aprendizagem são concebidos e avaliados. Muitos sujeitos são posicionados como não aprendentes no interior da escola e acabam em vários momentos sendo, apenas, socializados como se fossem “incapazes” de aprender. Entende-se que o principal objetivo da escola é o conhecimento; portanto, ela não pode ser reduzida a um local de socialização.

Fonte: TCC nº 461 (2011, p. 15).

O exercício de problematização que aqui desenvolvo não tem a pretensão de ir contra o processo de integração ou das aprendizagens ditas sociais, pois acredito que tais ações são importantes para a evolução intelectual dos sujeitos. Contudo, é necessária cautela para não exaltar tais práticas, porque a construção de conhecimentos escolares precisa ser o objetivo primordial da educação escolar.

[...] há uma “banalização” do termo aprendizagem, ou seja, qualquer atividade proposta pelo professor atinge o objetivo esperado: aprender algo, mesmo que seja, aprender a não “bagunçar” ocupando o tempo da aula com qualquer coisa (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007, p. 8).

A citação das autoras remeteu-me imediatamente ao século XVIII, em que o filósofo Kant (1724-1804) compreendia que: “enviam-se, em primeiro lugar, as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena” (KANT, 1962, p. 71).

Diferentemente da Modernidade, o foco da educação inclusiva está no aluno e em seu desenvolvimento. A escola, como invenção, também se modificou ao longo do tempo e hoje tem como compromisso ensinar a todos para que, no futuro, esses sujeitos possam se autogovernar.

A aprendizagem só ocupa uma posição central nos discursos contemporâneos, porque ela não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo. Esse governo de si só pode acontecer mediante a construção de determinadas aprendizagens. Essa é a forma de governo contemporâneo: um governo pela aprendizagem (LOCKMANN; CAETANO; MOTA, 2012, p. 47).

A educação contribui para a criação de outras formas de ser, estar e viver no mundo: sua existência ocorre não apenas pela transmissão de conhecimento, mas também com o objetivo de fabricar um modo de ser sujeito na Modernidade (e na Contemporaneidade).

[...] boa parte das práticas que se dão na escola não foram simplesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor. Nem foram, tampouco, o resultado de uma inteligência melhor dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensaram a escola moderna. Claro que isso não significa que muitas dessas práticas não funcionem positivamente para a aprendizagem. Também não significa que tais pessoas não tenham sido inteligentes, ou não tenham se aplicado em seus propósitos, ou não tenham defendido interesses técnicos, elevados. Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, *bem antes* de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou — e continua funcionando — como uma grande fábrica que fabricou — e continua fabricando — novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003, p. 107-108).

Outro aspecto que considero imprescindível é a reflexão sobre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem de cada aluno, pois eles variam, e não, necessariamente, se articulam.

A escola possui um tempo para que o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno aconteçam. Seja ele medido por fases, por níveis ou etapas, tal tempo — pré-estipulado pelos professores, que buscam em teorias suas razões para definirem o tempo do aprendiz — nem sempre é o mesmo tempo do aluno, que muitas vezes não conhece os limites temporais que são colocados para que sua aprendizagem e desenvolvimento se efetivem (LOPES; FABRIS, 2005, p. 11-12).

E Acorsi (2005, p. 25) complementa:

a escola, em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos, normatiza o tempo, produzindo sujeitos autocontrolados. Ao normatizar o tempo, a escola passa a exigir que todos internalizem, aprendam *esse tempo* que serve como medida comum para todos determinando a aprendizagem dos sujeitos e excluindo aqueles que não se enquadram a esse tempo.

Fundamentada na visão das autoras, pude observar nos recortes dos TCCs que os alunos que não se ajustam às normas espaço-temporais predefinidas pelo meio escolar são considerados diferentes em relação aos que se enquadram nessa lógica. Além disso, acabam sendo culpados pelo seu insucesso. A norma é uma invenção da Modernidade, por isso, precisa ser desnaturalizada.

[...] há que se problematizar os princípios de igualdade de acesso e a garantia de ingresso, permanência e sucesso para todos, indagando-se sobre as relações de poder que estão implicadas no funcionamento dessa maquinaria escolar moderna, em que diferentes grupos sociais, situados em posições assimétricas de poder, lutam para garantir um “bom desempenho” (DAL’IGNA, 2005, p. 32).

Em relação ao desempenho dos alunos, o professor tem uma função importante, pois é ele quem elabora as intervenções pedagógicas, executa e avalia esses sujeitos, a partir de um padrão de (a)normalidade estabelecido. Para tal, é fundamental que o professor busque



formação continuada, pois a universidade é um dos lugares onde ocorrem discussões, reflexões, debates, além da troca de experiências.

[...] um dos nossos grandes problemas na educação é acreditar nas grandes soluções universais, homogêneas e duradouras. Prefiro acreditar nas tentativas que grupos de professores ou escolas inventam e colocam em ação no cotidiano, as acompanham, estudam, se inquietam com os efeitos que produzem, enfim... mantêm vivas e constantes as perguntas que desassossegam (TRAVERSINI, 2008, p. 2).

Ao observar o movimento da inclusão escolar, é importante entender que não existem métodos específicos para um ou outro sujeito com deficiência, mas ferramentas e/ou recursos que são essenciais para auxiliá-lo nesse processo. Toda e qualquer pessoa apresenta determinadas características, fortes ou frágeis, com dificuldades e/ou deficiência, que necessitam ser respeitadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, acredito ser essencial ressaltar que, a partir do momento em que se inclui alguém, se exclui outrem, principalmente quando o objetivo é a aprendizagem, e não apenas a socialização dessas pessoas.

[...] os processos inclusivos na escola não se justificam simplesmente em função da socialização dos sujeitos. Conviver com os demais é fundamental, mas, a participação dos alunos em sala de aula deve buscar a aprendizagem, pois a escola tem um compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos. Nos processos inclusivos vinculados a esses princípios, reside uma grande preocupação com a construção de materiais e a implementação de metodologias de ensino que venham a produzir uma aprendizagem individualizada, levando em consideração as necessidades específicas dos sujeitos, suas potencialidades e desafios. Porém, grande parte das discussões realizadas são centradas nas metodologias de ensino. A inclusão é tomada como algo natural, como se ela estivesse, desde sempre, aí no mundo (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329).

Ainda com relação à questão da centralidade da aprendizagem, Scherer (2015, p. 135), ao analisar as políticas de inclusão entre as décadas de 1980-2010, apresenta a mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares:

procurei mostrar que essa mudança está relacionada com a passagem de uma sociedade disciplinar, voltada para a constituição de *sujeitos dóceis*, para uma sociedade de controle, onde o foco é a constituição de *sujeitos flexíveis*. Com a intensificação de mecanismos de controle, a flexibilidade ganha força, permitindo que se afirme que hoje vivemos o imperativo da flexibilidade. Também procurei analisar como a exigência da flexibilidade ganha força quando o ensino dá lugar à aprendizagem, transformando o *processo educativo em uma transação econômica*.

Esses movimentos analíticos possibilitaram a identificação de um enunciado, descrito e analisado por mim: “cada um aprende de um jeito”. Esse enunciado funciona como operador para a constituição das adaptações curriculares e para a mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares. Tal enunciado inscreve-se no interior de algumas formações discursivas e obedece a determinado regime de verdade.

A questão da aprendizagem está diretamente atrelada à diferença, isto é, ao problematizar-se uma das pautas, inevitavelmente, se estará discutindo a outra: *“aprender com as diferenças”*; *“a diferença como possibilidade e não como um problema a ser enfrentado/corrigido”*; *“trabalhando a partir das diferenças”*; *“ninguém está fora da norma, mas podemos estar fora de uma área determinada de normalidade”*; *“necessidade e urgência em trazer estes ditos diferentes para um padrão dito normal”*; *“a escola tenta corrigir estes sujeitos, ou seja, trazer os anormais para o normal, para uma zona de normalidade”*; *“atendimento às diferenças, identificando as potencialidades e proporcionando o desenvolvimento do aluno”*; *“normalização, em que normalizar significa oferecer às crianças com necessidades educacionais especiais os mesmos recursos que às outras”*; *“possa se desenvolver plenamente dentro de suas possibilidades”*; *“compreender as diferenças que existem*

entre si”; “o aluno dito normal aprenderá a respeitar as diferenças sociais, através do convívio com o colega com deficiência”; “o diferente tenta se modificar para acompanhar a maioria”; “vai depender do aluno sua própria adaptação às opções do sistema escolar”; “a inserção será parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa”.

É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles, “eles”, é em oposição à categoria “negro” que a de “branco” é constituída e é em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido (SILVA, 1995, p. 200).

Nesse processo da diferença, nomeiam-se, diferenciam-se e classificam-se os sujeitos, entre si e em relação ao grupo, por intermédio das marcas que estão visíveis em seus corpos. Dessa forma, “a diferença reduzida a uma marca no corpo, acaba encerrada em um diagnóstico, traduzida em uma identidade e banalizada enquanto potencial político” (HEINLE, 2008, p. 25).

Por isso, é essencial que a diferença seja entendida como tal, não sendo transformada em um obstáculo para a inclusão escolar, pois a diferença não é algo a ser corrigido, nem eliminado, ela não deve ser usada como medida de comparabilidade entre os sujeitos.

Muitas são as síndromes, as deficiências, os retardos, as hiperatividades, as anomalias enfim, muitos são os diagnósticos criados para descrever o outro. Diante da ampliação dos diagnósticos também podemos ver o crescente número de especialistas nas mais diversas áreas que estão voltadas para a aprendizagem escolar e para a inclusão social. Como espaço obrigatório para todos a escola é apontada, por políticas públicas e pelos projetos governamentais, como responsável pela inclusão em uma sociedade grafocêntrica, branca, heterossexual, cristã, masculina em suas propostas e feminina em sua manutenção (LOPES, 2006, p. 207).

Nomear os sujeitos transforma-os em alvos de correção. Por meio de planejamentos e de práticas pedagógicas, o professor tentará “recuperar aqueles a corrigir” (FOUCAULT, 2001, p. 75). Porém, é necessário que a aprendizagem não fique apenas centrada no aluno; ele não pode ser considerado o único responsável por sua não-aprendizagem.

Os debates sobre a diferença na Contemporaneidade demonstram o quão complexa é a realidade escolar na busca pela inclusão escolar. Transformar a escola em inclusiva é um processo complexo que envolve toda a comunidade escolar. Esta precisa estar solícita para procurar novos meios de ensinar e aprender na e com a diferença, pois a inclusão escolar não pode ser reduzida à diferença, assim como a diferença não pode ser apagada.

[...] Antes de tolerar; respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...] Uma política pedagógica e curricular [...] tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2012, p. 100).

“Educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença” (GALLO, 2009, p. 7) são expressões que passaram a ser utilizadas desde que a compreensão da educação inclusiva se fortaleceu no campo educacional, em documentos legais e oficiais, tanto governamentais quanto escolares.

Hoje, “a diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos para ver... E não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica tentar apagar a diferença, não vê-la e vivê-la” (GALLO, 2009, p. 7).

Assim, concluo problematizando a ideia de *integração* como sinônimo de *inclusão escolar* e o princípio da *não-exclusão*. O propósito da inclusão escolar não está resumido em anular e/ou eliminar a diferença, mas criar condições de possibilidade para que se ensine e se aprenda a partir dela.

6

**ENTRE A EMERGÊNCIA
DE CONCLUIR À VONTADE
DE PROSSEGUIR:**

uma inquietação
que conduz o pesquisador

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista (FOUCAULT, 1995, p. 256).

Encerro este livro, um tanto quanto transformada, pois, durante o período em que cursei o mestrado, estive diante de vários desafios, da complexidade dos processos de pesquisa, do término da segurança e frente ao perigoso jogo da vida.

Inspirada em Foucault (1995), fiz escolhas, busquei percursos e enfrentei os perigos que rodeiam os pesquisadores que arriscam iniciar uma pesquisa acadêmica sem ter uma teoria e um método definidos *a priori*.

Ao adentrar os campos da Pedagogia e da inclusão, articulados de forma crítica com a perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault, senti, mais uma vez, minhas certezas questionadas e muitas de minhas verdades colocadas em xeque, em tarefas que me fizeram pensar sobre o próprio pensamento, na tentativa de construir uma postura hiperativista pessimista. Contudo, mesmo que tenha procurado mostrar como algumas verdades têm sido construídas historicamente, esta é só mais uma história passível de ser contada, isto é, o que foi apresentado até aqui não deve ser compreendido como uma verdade definitiva.

O trajeto que busquei seguir estava repleto de riscos e incertezas, assim como afirma Foucault (1994a, p. 230): “é o que somos — os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam — que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco”.

Por meio desta pesquisa, procurei descrever e analisar como e em que condições históricas e legais o tema *inclusão escolar* foi



abordado nos TCCs de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) no período de 1964 a 2014.

Para tal empreendimento, utilizei como procedimento metodológico a análise documental, sob a ótica da história cultural. O *corpus* empírico foi composto a partir do exame de 3.480 TCCs, analisados ao longo de 15 meses, no acervo da Escola de Humanidades da Universidade.

O método utilizado permitiu identificar 480 documentos que abordavam, de uma forma ou de outra, a inclusão escolar, produzidos ao longo de cinco décadas do curso de Pedagogia da Unisinos. Por meio de ferramentas teórico-metodológicas dos campos mencionados, foi possível isolar, agrupar e reagrupar, tornar pertinentes e inter-relacionar o volume de informações encontradas.

Os resultados deste estudo permitiram descrever e analisar algumas das condições de possibilidade que viabilizaram determinadas formas de produção de conhecimento sobre a inclusão escolar em certo tempo e espaço, no curso de Pedagogia, a partir de duas categorias.

Na primeira categoria, *Da educação especial à educação inclusiva: uma mudança de ênfase*, apresentei fragmentos da história da educação especial no Brasil e no mundo, articulando-a aos TCCs de Pedagogia da Unisinos selecionados. Além disso, analisei a mudança de ênfase da educação especial para a educação inclusiva, procurando mostrar como, nas primeiras décadas abordadas (1964-1989), as expressões *inclusão escolar* e *educação inclusiva* ainda não constavam no vocabulário da Educação e não integravam a produção de conhecimento em Pedagogia.

Aproximadamente, no século XV, a educação tornou-se fator de atenção e de preocupação pelos segmentos dominantes da sociedade. Enquanto a elite foi buscar educação no exterior, alguns movimentos sociais procuravam oferta de estudo; já outros reivindicavam a educação como direito. Nesse contexto, as pessoas com deficiência



foram silenciadas por muitos séculos, até o momento em que os governantes entenderam que economizariam com asilos, manicômios e penitenciárias inserindo-as na sociedade.

Enquanto isso, a escola, em sua função de transmissora do modelo oficial, passou a selecioná-las, utilizando um modelo de normalidade em que, por meio deste e de outros procedimentos, iniciou o processo de categorização: “excepcionais”, “retardados”, “atrasados”. A categorização ocorreu a partir do estabelecimento do normal, que permite “apontar o anormal e a necessidade de falar de exclusão e, por decorrência, de inclusão” (LOPES, 2009, p. 158).

Na segunda categoria, *Educação inclusiva: todos devem estar incluídos*, abordei fragmentos da história da educação inclusiva, principalmente no Brasil, a mudança dos currículos da Unisinos e as políticas públicas para a inclusão escolar, articulando-as aos TCCs escolhidos. Além disso, ao utilizar os dispositivos legais brasileiros elaborados entre as décadas de 1990-2014, procurei mostrar de que forma a inclusão escolar, entendida como imperativo da Contemporaneidade, ganhou visibilidade política e educacional a partir da década de 1990. Momento este em que houve a proclamação de muitos dispositivos legais, com o objetivo de tornar a escola regular inclusiva, por meio da inclusão escolar, oferecendo-se oportunidades reais de acesso e permanência à educação, direito a ensino de qualidade e construção de conhecimentos.

Os regimes de verdade, conforme Foucault (1986), são os responsáveis por regulamentar, sustentar e produzir os espaços de inclusão e exclusão escolares presentes nas instituições de ensino. A verdade deve ser entendida como um sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulação, distribuição, circulação e operação dos discursos, pois está ligada, em uma relação circular, com o sistema de poder que a produz e sustenta e com efeitos de poder que ela induz e que a expandem.



Tantos estranhamentos frente ao que está posto como verdade precisam pertencer ao cotidiano da escola e da comunidade escolar. Todos estão atrelados ao processo e, por isso, é necessário que debatam e deliberem proposições em busca dessa qualidade na escola dita inclusiva.

Em seus estudos, Foucault (1995) problematiza a constituição do sujeito em relação às suas práticas, que estão diretamente atreladas à questão do saber/poder, e mostra como, na Modernidade e na Contemporaneidade, mecanismos de controle e normalização das diferenças foram desenvolvidos para que o governo obtivesse o gerenciamento do risco social em defesa da sociedade. Ao ser organizada pelo controle, a sociedade coloca em execução outras formas de controle, com foco na vigilância, para minimizar o risco social. A escola, por sua vez, mediante o currículo escolar, também passa a ocupar um local de destaque no governmentação do país, tornando-o mínimo em suas ações diretas.

A inclusão escolar também pode ser problematizada como uma tecnologia que define os sujeitos, colocando-os em posições ora de inclusão, ora de exclusão. Ninguém pode ser considerado um excluído. Cada sujeito passa a ser um incluído ou excluído, de acordo com o resultado das diferentes tecnologias que se põem movimento, por meio de práticas pedagógicas e políticas inclusivas.

Para Nietzsche (1996, p. 57), “inventamos as verdades. Esquecemos que inventamos. Esquecemos que esquecemos”. Enredada pelas palavras do filósofo, gostaria de encerrar, retomando a relação entre a escola inclusiva e os movimentos de in/exclusão escolares, pois, como tais, não existem em si mesmos. Foram inventados, e seus significados foram construídos a partir de complexas relações de poder-saber.

Portanto, não se pode afirmar nada sem antes situar historicamente o que será analisado. Torna-se necessário mostrar como determinados discursos produzem formas de compreender essa escola e esses movimentos de uma forma e não de outra, pois,



ao escolherem-se determinados conhecimentos em detrimento de outros, constituem-se certas formas de ser sujeito na Contemporaneidade.

Por isso, acredito que esta pesquisa não se encerra por aqui. Creio que este é apenas o começo de mais investigações, leituras e produções acadêmicas — como aponta Foucault (1995), tudo é perigoso, o que significa que temos sempre algo a fazer.



REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. "Pra certas coisas ele é devagar": notas sobre o tempo escolar. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2006. Rio de Janeiro. **Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 1-13.

ACORSI, Roberta. "Tenho 25 alunos e 5 inclusões". In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 169-184.

ACORSI, Roberta. **O que vamos fazer agora?** Uma conversa sobre tempo e espaço de aprendizagem. 2005. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Unidade Acadêmica de Educação Continuada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2005.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores**: percepções dos alunos e da professora. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldade de aprendizagem**: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2006.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23-79.

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo**: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2013.

BARROS, Renata da Conceição de. **Inclusão escolar e pedagogia**: modos de ser e gerenciar o sujeito no cenário contemporâneo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2012.

BASTOS, Amanda Macitelli. **A formação do pedagogo e a educação inclusiva**: a experiência de uma universidade pública federal. 2012.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ensino Superior em Saúde, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. Brasília, 2007.

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

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. Brasília: UNESCO, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Brasília: UNESCO, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012a.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (PNE). Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE)**. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Brasília: UNESCO, 2007c.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007d.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2002a.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992, p. 7-37.

CAMÕES, Luís Vaz de. **200 sonetos**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

CASTAMAN, Ana Sara. **Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 9. ed. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Daiane Santil. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 138-153.

COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença?”** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. <<http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A invenção da criança normal:** conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 181-198.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/Exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: ULBRA, 2007, p. 35-48.

DAZZI, Mirian Dolores Baldo. <<http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. <<http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31, 2008. **Anais da 31ª ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.** Caxambu, 2008, p. 1-15.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. In/Exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os incluídos? **Educação Unisinos**, São Leopoldo: Unisinos, v. 15, n. 1, p. 33-39, jan./abr. 2011.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia: cenários da carreira.** São Leopoldo: Unisinos, 2013.

FEIJÓ, Gabriel de Oliveira. **Classe especial: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2011.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Formação continuada do professor de Educação Física em tecnologia assistiva visando a inclusão.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 39-60.



FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, [30-31 maio 1981]. n. 15, p. 21. **Ditos e escritos IV**. Paris: Gallimard, 1994, p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fones, 2001.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**. Paris: Gallimard, 1994a, p. 223-241.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France: 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.

GALLO, Silvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjuntos de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-12.

GARBINI, Fernanda Zanette. A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 134, p. 19-30, jul. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 423-442, maio/ago. 2012.

GOMES, Dênia Paula. **Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2011.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória.** Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GUEDES, Luísa Azevedo. **Das culturas às práticas: o que dizem os professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2014.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 327-340, maio/ago. 2014.

HEINLE, Vivian. **"Inclusão: é hora de aprender"**: representações produzidas na revista Nova Escola. 2008. Monografia (Especialização em Educação Especial) - Unidade Acadêmica de Educação Continuada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2008.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

JÚNIOR, Luiz Seabra. **Educação Física e inclusão educacional: entender para atender.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

KANT, Immanuel. **Réflexion sur i'éducation.** Paris: Vrin, 1962.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.** Campinas: Autores Associados, 1999.



KLAUS, Viviane. **A família na escola:** uma aliança produtiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: UNICAMP, 1990.

LEVI, Giovanni. Sobre a microhistória. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 133-161.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar:** saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, Kamila; CAETANO, Letícia Farias; MOTA, Maria Renata Alonso. Inclusão escolar: a ênfase na moralização e a produção de um deslocamento no campo da avaliação. **Revista Textura**, Canoas, v. 14, n. 25, p. 34-51, jan./jun. 2012.

LOPES, Maura Corcini. (Im)Possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30, 2007. **Anais da 30ª ANPEd:** 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu, 2007, p. 1-16.

LOPES, Maura Corcini. <<http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

LOPES, Maura Corcini. In/Exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, n. 54, p. 96-119, jan./jun. 2008.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/Exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007a, p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH - Suplemento NH na Escola**, Novo Hamburgo, p. 2-2, 12 nov. 2005.

LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão: a exclusão. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo (org.). **Sobre a filosofia e educação:** racionalidade e tolerância. Passo Fundo: UPF, 2006, p. 207-218.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005. **Anais da 28ª ANPEd: 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil**. Caxambu, 2005, p. 1-17.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 15-24.

LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2013.

MELLO, Vanessa Scheid Santana de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.

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

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.

MIRANDA, Cleusa Regina Secco. **Educação inclusiva e escola: saberes construídos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2010.

MIRON, Edison Martins. **Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado:** possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2011.

MUSIS, Carlo Ralph de; CARVALHO, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan./mar. 2010.

NICOLAU, Marta Regina. **Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras incompletas.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO; Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PAZIANOTTO, Juliana Tais Bragion. **A disciplina de Fundamentos da Educação Especial no curso de Pedagogia.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2012.

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, jan./abr. 2009.

PINHEIRO, Daiane. **YouTube como pedagogia cultural:** espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2012.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas:** produzindo "atitudes de inclusão"? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.



QUADROS, Cristiane de. **Higienizar, reabilitar e normalizar:** a constituição da escola especial. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2011.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo.** 13. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

QUINTANA, Mario. **Porta giratória.** Rio de Janeiro: Globo, 1988.

RAMOS, Carolina Lehnemann. **Trajetórias escolares:** o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 19-34.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC:** movimento que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora:** a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Formação de professores para a educação inclusiva no contexto da legislação dos documentos oficiais:** quais as mudanças ocorridas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2012.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim. **Educação especial:** história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Bauru: Edições Câmara, 2008.

SANTOS, Júlia da Silva. **Trabalhos de conclusão de curso sobre inclusão na Pedagogia (2000-2010):** uma problematização inicial. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Pedagogia) - Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2014.

SANTOS, Yvone Bazbuz da Silva. **O paradigma da inclusão no curso de Pedagogia do IFPA:** o projeto formativo em debate. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2012.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.).

Inclusão e biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 45-60.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação**

especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS (1950 a 2007). 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostmizados**, São Paulo, ano I, n. 1, p. 8-11, jan./jul.2003. [Texto atualizado em 2009]. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>>. Acesso em: 15 out. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.

Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”:** das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

SCHUCK, Maricela. **“A educação dos surdos no RS”:** currículos de formação de professores de surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.

SILVA, Ana Patrícia da. **Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 8-20.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: TRAVERSINI, Clarice Saete. Por que interdítamos a reprovação escolar? **Jornal NH - Suplemento NH na Escola**, Novo Hamburgo, 19 abr. 2008, p. 2-2.

TRAVERSINI, Clarice Saete; BALEM, Nair Maria; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt da. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: Congresso Internacional de Educação, 5, Pedagogias (entre) lugares e saberes. 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, ago. 2007. p. 1-14.

TRAVERSINI, Clarice Saete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago. 2009.

TRAVERSINI; Clarice Saete; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; ZEN, Maria Isabel Habkcost Dalla; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285-308, jun. 2012.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p. 37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2006. Rio de Janeiro. **Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 1-12.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, Cínara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: UFRR, 2008, p. 11-28.



VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

WITCHES, Pedro Henrique. **A educação de surdos no Estado Novo**: práticas que constituem uma brasilidade surda. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2014.



SOBRE A AUTORA



Vivian Heinle

Doutoranda e Mestra em Educação. Especialista em Educação Especial; Supervisão e Orientação Educacional; Psicopedagogia Clínica e Institucional; e, Neuropsicopedagogia. Licenciada em Letras e Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (LOLA). Ao longo de sua carreira profissional, lecionou na educação básica nas redes pública e privada, na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Atualmente, trabalha com alunos público-alvo da educação especial no serviço de atendimento educacional especializado em escolas públicas da rede estadual de ensino. Desenvolve pesquisas e oferece palestras na área da educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, educação especial e inclusão escolar.
E-mail: heinle.vivian@gmail.com

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.pimentacultural.com)

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS 50 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISINOS

