

Reginaldo da Silva Soares

***“PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR.
EM CENA: A DEFICIÊNCIA VISUAL”***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Betina Hillesheim

Santa Cruz do Sul, maio de 2010.

Reginaldo da Silva Soares

***“PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR.
EM CENA: A DEFICIÊNCIA VISUAL”***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Betina Hillesheim
Professora Orientadora

Dra. Adriana da Silva Thoma

Dr. Cláudio José de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos pela realização deste trabalho devem ser dirigidos à muitas pessoas. Algumas tiveram uma participação mais intensa e contínua e outras que conseguiram deixar suas marcas mesmo em rápidas passagens. Particularmente, quero agradecer:

À Luciane, minha companheira incansável, responsável por me incentivar a iniciar este estudo e me manter no caminho até chegar ao fim, não me permitindo esmorecer em algumas das dificuldades; junto com ela, meus filhos, de quem roubei o tempo de algumas “brincadeiras” para usar nas minhas leituras.

À minha orientadora, Professora Betina Hillesheim, pela postura maravilhosa diante das minhas interrogações, teimosias e desânimos; pelas sugestões diante das inúmeras dúvidas em relação ao tema e conteúdos da pesquisa; pela maneira serena de discordar e mostrar que os caminhos poderiam ser outros, sem tirar a empolgação de pesquisar; pela maneira que qualificou algumas de minhas escritas e construções de textos, permitindo que eu me sentisse seguro e continuasse o caminho até aqui. Além de um simples agradecimento, cumprimentá-la pela brilhante capacidade de nos perceber nas leituras e nos colocar junto aos autores, mas sempre nos fazendo pisar no chão, pelo teu conhecimento e a grandeza com que compartilha conosco.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul pela qualidade dos encontros e pela escolha dos temas discutidos, assim como pela disponibilidade de nos receber sempre que necessitamos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul pelas contribuições em nossos encontros presenciais, pelas sugestões e material disponibilizados e pelo carinho e amizade em nossos intervalos ou reuniões de lazer.

À professora Adriana da Silva Thoma, que passou a acompanhar meu trabalho desde a qualificação e gentilmente aceitou fazer parte desta banca, o que muito me orgulha.

Ao professor Cláudio José de Oliveira que além das contribuições como professor do programa, aceitou o convite para compor esta banca.

Resumo

Esta dissertação busca a produção de sentidos sobre a educação inclusiva de deficientes visuais no ensino regular em uma escola da região. Para discutir a inclusão escolar dos deficientes visuais, estabeleci alguns marcadores que possibilitaram discutir mais detalhadamente temas como normal e anormal, inclusão escolar e a sala de recursos. Os sujeitos desta pesquisa são pais, professores e alunos, que convivem com sala regular, sala de recursos e políticas de inclusão, que através de entrevistas falam de suas posições em relação à inclusão escolar de deficientes visuais no ensino regular. A partir das entrevistas realizadas e recortes de documentos que tratam de políticas de inclusão como a Declaração de Salamanca e o Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais (PNAEDv), por exemplo, busco problematizar os processos de inclusão vivenciados, pelos sujeitos da pesquisa, em uma escola que propõe seguir as políticas públicas de inclusão. As políticas educacionais elegem a escola como instituição capaz de dar conta da inclusão dos ditos normais e dos anormais, sob o imperativo da “escola para todos”. O objetivo neste momento passa por observar o discurso sobre a inclusão escolar de deficientes visuais e os sentidos produzidos a partir das diferentes posições-de-sujeito. Mesmo trazendo vários outros autores, fundamento este trabalho nas teorias e estudos de Michel Foucault, no que tange às relações de verdade/poder e saber/poder.

Palavras chave: Educação, inclusão escolar, deficiência visual.

Abstract

This dissertation seeks production of meanings about inclusive education of visually impaired in regular education at a school in the region. To discuss school inclusion of visually impaired, I set some markers that allowed more details to discuss topics such as normal and abnormal, school inclusion and resource room. The subjects are parents, teachers and students, who live with regular room, resource room and inclusion policies, through interviews that talk about their positions on school inclusion of visually impaired in regular education. From the interviews and clippings of documents dealing with policies of inclusion and the Salamanca Declaration and Program of Support for National Education of the Visually Impaired (PNAEDv), for example, I attempt to analyze the processes of inclusion experienced by research subjects, in a school that proposes to follow policies of inclusion. Educational policies elect school as an institution capable of dealing with the inclusion of so-called normal and abnormal, under the imperative of "school for all." The goal now is to watch the speech on school inclusion of visually impaired and the meanings produced from different positions of the subject. Even bringing several authors, this work is based on theories and studies of Michel Foucault, in regard to the relations of truth/power and knowledge/power.

Keywords: Education, school inclusion, visual impair

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CODESC	Grupo de cadeirantes, deficientes físicos amparados pela Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul
DOSVOX	Sistema de voz utilizado pelos cegos no computador
DV	Deficiente Visual
EJA	Educação de Jovens Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS.....	Língua Brasileira de Sinais – utilizada na alfabetização e comunicação dos surdos
PcD	Pessoa com Deficiência Visual
PNAEDv	Programa Nacional de Apoio a Educação dos Deficientes Visuais
SEE/CENP	Serviços de Educação Especial/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
SOROBAN	Sistema de contas, semelhante ao ábaco, que permite ao cego aprender as operações matemáticas
SAC	Sociedade de Assistência aos Cegos

SUMÁRIO

Lista de siglas e abreviaturas	6
1. Professor deficiência visual e inclusão	8
1.1 Chegando a escola	8
1.2 Um professor e algumas questões	12
1.3 O professor pesquisador	16
1.4 A utopia de ter soluções	20
2. Verificando ferramentas, caminhos e sujeitos	22
2.1 Ferramentas teóricas.....	22
2.2 O discurso segundo Foucault	23
2.3 O poder, poder disciplinar e normalização	24
2.4 A decisão dos caminhos metodológicos	27
2.5 Procedimentos e bases metodológicas	28
2.6 Escolhendo os sujeitos	29
2.7 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	30
3. Os Marcadores desta pesquisa	32
3.1 Anormal x normal: Delimitando o “outro” – Deficiente visual	33
3.2 Inclusão Escolar: “Todos para dentro da escola”	48
3.2.1 Inclusão Escolar: Quem vai à escola?	49
3.2.2 Acessibilidade: Saiam da minha frente, eu quero passar/entrar	62
3.3 A Sala de Recursos: Um lugar de apoio à inclusão escolar da PcD visual	68
3.3.1 Breve histórico sobre a Deficiência Visual.....	68
3.3.2 Sala de Recursos – algumas problematizações	69
4. Considerações finais	77
4.1 Falando em pesquisa	77
4.2 O Anormal e as relações de poder	79
Referências	83

1. Professor, deficiência visual e inclusão

1.1 – Chegando à escola

O discurso da inclusão tem sido tema prioritário em congressos, seminários, acordos, palestras, leis e encontros, pelo mundo inteiro, principalmente se tratando da questão inclusão escolar dos chamados deficientes, o que significaria ter as crianças na escola regular. Se entendermos que o discurso da inclusão produz determinados efeitos de verdade, posso dizer, parafraseando Foucault (2006), que “são essas relações de verdade/poder, saber/poder, que me preocupam” (p.229).

A figura do deficiente, do anormal tem uma longa trajetória de exclusão e sua posição social foi hierarquizada conforme os jogos de força de cada momento. Tal trajetória percorre o caminho da clausura à participação no mercado de trabalho e o direito a educação, mas sempre em condições de inferioridade àqueles definidos como “normais”, a partir de determinadas relações de saber/poder.

Os anormais que a Modernidade, conforme cita Veiga-Neto (2001), “vem incansável e incessantemente, inventando e multiplicando” (p. 105), transitam entre inclusões e exclusões pela sociedade disciplinar que tenta, através das relações de saber/poder, aproximar da norma, o que vem a facilitar os mecanismos de controle. Os deficientes físicos, auditivos e visuais, misturam-se aos hiperativos, pobres, índios, rebeldes e outras minorias, abraçados pelo termo anormal, que o poder disciplinar sugere normatizar através dos mecanismos pedagógicos da instituição escolar, escola esta que não consegue dar conta de todos.

Um século depois da invenção do manicômio, as instituições para deficientes vieram ocupar o papel social de *limpar* e colocar os improdutivos no seu *devido* lugar. Na segunda metade do século XVII em Paris, surgem as primeiras instituições para crianças deficientes, exclusivamente para cegos e surdos. Assemelhavam-se aos hospícios, salvo por duas características peculiares, que ainda baseado nas afirmações de Bueno (1997), seriam: primeiro por que possuíam alguma perspectiva de recuperação visto que existiam algumas pessoas acometidas de cegueira ou surdez, mas que exerciam algumas atividades com sucesso, afirmando certa capacidade de aprendizagem; a segunda seria a proposta da instituição como uma espécie de regime aberto, direcionada aos deficientes que apresentavam condições de frequentar como usuários e não ficar internados.

No que tange especificamente aos deficientes visuais, as atividades escolares tiveram início em 1784 quando Valentim Haüy funda, em Paris, a primeira escola para cegos da Europa, transformada em Instituto de Jovens Cegos em 1789, após a Revolução Francesa. Aponta aqui que, no século XVIII, conforme nos traz Michel Foucault (2001), constitui-se um tipo de saber que “nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva [...]” (p. 77), o qual seria o início dos processos pedagógicos de alfabetização. O governo revolucionário da França incorpora a escola em 1791 e passa a se chamar Instituto para Cegos de Nascimento, cuja característica era abrigar apenas indivíduos que pudessem de alguma maneira contribuir com seu trabalho.

Neste período surge Louis Braille¹, com seu sistema de alfabetização de cegos, bem mais eficiente que o sistema de letras em relevo, utilizado na época. Mesmo dotado de uma inteligência singular e músico muito conhecido, Braille não conseguiu se livrar das amarras do Instituto para Cegos Independentes onde viveu até o fim de sua vida, sendo que o alfabeto Braille, que hoje é a cartilha do cego, teve seu sucesso apenas 30 anos após sua invenção. Aos dezessete anos, em 1826, ainda estudante, Louis Braille começou a atividade docente. Segundo Flesch, (2000), “embora seu método fizesse sucesso entre os alunos, não podia ensiná-lo na sala de aula, pois não era reconhecido oficialmente” (p. 65). Por isso, as aulas eram ministradas no seu quarto, transformando-

¹ Dados obtidos no SAC – sociedade de assistência ao cego – <http://www.sac.org.br> acesso em 19.06.2010

o numa sala de aula. A primeira edição do seu método foi publicada em 1829, no prefácio do seu livro. O sistema Braille é lido com a pele o a polpa dos dedos, geralmente, o dedo indicador. A ponta dos dedos passa sobre os sinais em relevo, fazendo a identificação das letras. Normalmente, usa-se a mão direita com um ou mais dedos, conforme a habilidade do leitor, enquanto que a esquerda procura o início da outra linha.

Ao longo da história, surgiram instituições especializadas em tratar da deficiência visual, funcionando como internato. Na atualidade, as instituições ainda prestam serviços às pessoas com deficiência, porém, com outro enfoque. Estas passaram do atendimento segregado ao integrado, atendendo a alunos cegos e videntes, no mesmo espaço físico. No Brasil, as primeiras instituições de educação especial surgem no início da segunda metade do século XIX, por iniciativa do governo imperial e, assim como na Europa, destinavam-se primeiramente aos deficientes visuais e auditivos. O Imperial Instituto dos Meninos-Cegos² foi criado pelo Decreto Imperial n. 1428 de 12.09.1854 na cidade do Rio de Janeiro³. Entre os institutos pioneiros, encontramos: o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro; o Instituto São Rafael, fundado em 1925, no Estado de Minas Gerais; o Instituto de cegos Padre Chico, situado em São Paulo, que iniciou a sua atividade em 1928 e o Instituto Santa Luzia, no Estado do Rio Grande do Sul, em 1941. (SAC – sociedade de assistência ao cego – org.) Além dos Institutos preocupados em dar atendimento às pessoas com deficiência visual, temos a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em São Paulo, que surgiu em 1946. Esta fundação foi criada pela necessidade de produzir material em Braille, que é imprescindível para a leitura e escrita dos cegos. A aluna Dorina Nowill⁴ ingressou no ensino regular, integrada com videntes, sendo a primeira aluna integrada na escola. A integração da aluna foi na antiga escola Caetano de Campos, em São Paulo, no ano de 1943 (FLESCH, 2000, p.98).

² Este instituto atualmente é chamado de Instituto Benjamim Constant e atende crianças cegas em idade escolar. Recebe professores de todo o Brasil para capacitações no trabalho com deficientes visuais, tendo realizado minha formação neste instituto.

³ Estas informações foram retiradas das aulas de História da Educação no curso de capacitação de professores para atuar na área da deficiência visual, no instituto referido acima, em 2006, no Rio de Janeiro

⁴ Dorina Nowill perdeu a visão ainda jovem, formou-se professora, sempre atuando na área educacional de deficientes visuais e atualmente, atua como diretora presidente da Fundação, que a partir de 1991, passou a ser a Fundação Dorina Nowill para Cegos (Souza, 1997, p.56)

Existem várias outras iniciativas no Brasil e entre elas está a Escola Louis Braille, localizado em Porto Alegre. O Instituto Santa Luzia foi pioneiro no trabalho voltado às pessoas com deficiência visual no Rio Grande do Sul. Localizado em Porto Alegre e fundado em 21 de setembro de 1941, por Lydia Moschetti, que conheceu um menino cego na Itália, e lá, ainda jovem, comprometeu-se em criar uma escola para cegos no regresso ao Brasil. Já em 1950, o instituto citado oportunizou a primeira experiência integradora no Estado. O primeiro aluno cego que buscou a matrícula no ensino regular, partiu do Instituto Santa Luzia, concretizando desta forma, a primeira experiência de integração no Estado. “Em 1965, é implantada a Educação Especial no Estado. Criou-se junto a Secretaria Estadual de Educação o departamento de Educação Especial” (SOUZA, 1997, p.66).

Em novembro de 1990, na sala de espera do consultório do dentista, instalado nas dependências da Escola Estadual de 1º Grau Santa Cruz, inicia-se o atendimento aos portadores de deficiência visual, sendo oficialmente autorizada a sala de recursos através do Parecer Autorização 1.130/CEE/91 Funcionamento 64/93 01/10/93, sendo até os dias de hoje, a sala de recursos referência no Vale do Rio Pardo.

Atualmente, em meio ao discurso da inclusão escolar e a ideia da escola para todos, lembrando Comenius que já no século XVI trazia este conceito, políticas como a Declaração de Salamanca em junho de 1994 e a LDB 5692/71, o Programa Nacional de Apoio a Educação de Deficientes Visuais⁵ de 2002 e mais recentemente o Parecer 56/2006 que regulamenta a educação especial no Brasil, sugerem a escola regular como possibilidade pedagógica para o deficiente visual com suporte da sala de recursos. Percebe-se um movimento político para diminuir ou suprimir as classes especiais para deficientes, buscando a inclusão em sala regular do número máximo de deficientes possível, utilizando a sala de recursos como apoio pedagógico ou ainda professores itinerantes, que teriam a função de adaptar o ambiente escolar às necessidades dos deficientes.

Na tentativa de buscar os sentidos da inclusão para as pessoas que convivem com sala regular, sala de recursos e políticas de inclusão escolar, trouxe nesta pesquisa várias posições-de-sujeito e suas manifestações sobre um mesmo discurso (com suas

⁵ PNAEDv/Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Especial., 2002

merecidas nuances): o da inclusão escolar de deficientes visuais em sala regular. Através de entrevistas com pais, professores e alunos cegos falando de suas posições em relação aos vários aspectos que envolvem a inclusão escolar de deficientes visuais, busco problematizar os processos de inclusão direcionados e vivenciados por estes sujeitos, em uma escola que propõe seguir as políticas públicas de inclusão. Os caminhos investigativos trilhados neste trabalho serão explicados mais detalhadamente nos capítulos seguintes.

Com o desenvolvimento do trabalho, senti a necessidade de desenvolver e situar mais sobre alguns aspectos como: o outro deficiente, aquele que a sociedade chama de anormal; de qual deficiente estamos falando; sobre as políticas de inclusão escolar e a escola; acessibilidade e sala de recursos. Deste modo desenvolvi, no terceiro capítulo, o que nomeei de marcadores, com uma divisão didática e não por grau de importância. Estes marcadores buscam responder as questões que conduziram a realização desta pesquisa, ou seja: Quais os sentidos produzidos em relação à inclusão escolar de deficientes visuais, pelas pessoas envolvidas neste processo (pais, professores e alunos cegos)? Como estes sujeitos significam o discurso da escola para todos em relação à inclusão escolar dos deficientes visuais? Como estas pessoas sugerem a inclusão no ensino regular, na escola? Quais os sentidos do trabalho da Sala de Recursos na inclusão dos deficientes visuais no ensino regular? Quais os efeitos da inclusão sobre estes sujeitos?

Antes disto, trago um pouco da minha vida profissional em relação à escola, o deficiente visual e a inclusão, me colocando também como sujeito dos discursos da inclusão escolar destes deficientes e suas lutas.

1.2 – Um professor e algumas questões

Como professor de educação física por mais de 20 anos, não gostava da idéia de ter alunos que não participassem das atividades propostas nas aulas de educação física que ministrava. Fosse por ele ser considerado pela turma como o mais desajeitado, descoordenado, ou por qualquer outro adjetivo que lhes atribuíssem, reforçando a idéia de que este sujeito deveria ficar afastado para não atrapalhar as atividades, não permitia que efetivamente, deixasse de participar. Pode-se dizer que, neste contexto e fazendo

uma analogia aos estudos de Michel Foucault⁶ sobre a diferença, emergia a figura do anormal, em plena escola regular e dentro da sociedade normalizadora, que para não rotulá-lo como incapaz, mantém-no afastado. Como professor, exigia deste indivíduo além de sua presença física uma espécie de dedicação pessoal, de superação em relação à atividade proposta e não permitia que nenhum aluno se afastasse da aula por motivos por mim considerados pífios, como, por exemplo, não saber praticar um desporto. Defendia que não seria preciso esconder suas “deficiências”⁷ em praticar uma atividade e sim tentar desenvolvê-la dentro de suas capacidades e possibilidades. Isto não seria apagar as diferenças e sim respeitar limitações e ensinar um grupo de pessoas que, além de existirem diferenças, é preciso conviver com elas. Ao mesmo tempo era oportuno mostrar que estar junto com outras pessoas por um determinado período e, na escola trata-se de alguns anos, evidenciam-se as diferenças entre os indivíduos. Diferenças que não vêm marcadas visivelmente, mas que se manifestam pelo comportamento nas várias situações enfrentadas por esta comunidade de estudantes, por suas crenças, suas “manias”, seus sonhos, suas inseguranças, enfim, sua singularidade.

As marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, [...], das deficiências [...]. (Veiga-Neto, 2001, p. 107)

Este meu procedimento profissional enquanto professor de adolescentes e, portanto, alguém influente na formação daqueles indivíduos, foi muito importante na decisão de trabalhar com alunos deficientes visuais, especificamente com cegos e indivíduos com baixa visão. Tal experiência possibilitou-me pensar que oportunidades podem surgir para as pessoas com deficiência, que muitas vezes são colocadas à margem, se tiverem respeitados os seus limites e capacidades. Pensar o deficiente como alguém com limitações, mas não incapacidade. No início, me vi envolvido por um discurso embrulhado num lindo papel de presente, que é o discurso da “inclusão a qualquer custo”, e adotei este princípio como verdade sem entender exatamente do que estávamos falando. Incluir a todos, pois todos têm este direito: pensar assim me parecia o caminho correto. Não questioneei a partir de minha adesão o peso histórico da educação dos chamados deficientes visuais em relação a quais sujeitos a sociedade diz querer incluir. Não havia desenvolvido ideias a respeito das relações de poder e os

⁶ Estudos que serão explorados e explicados no desenvolvimento do capítulo dos marcadores.

⁷ Grifo meu.

lugares que ocupamos na sociedade. Porém, à medida que buscamos conhecer e entender um pouco mais o discurso da inclusão, percebemos que, incluir na sociedade ou na escola não é uma decisão linear, cartesiana e neutra. Não há uma posição que possa ser adotada no sentido binário do tipo “sim, sou a favor” ou “não, sou contra”. É preciso um envolvimento mais profundo que exige uma tomada de posição, uma “assinatura”, como frisa Thoma⁸, (2009), enfim, um estudo mais elaborado sobre o discurso da inclusão e relações de ordem e poder. Relembrando a posição de Foucault, (2005) em relação ao discurso como sendo também uma prática, podemos pensar que os discursos sobre a educação inclusiva geram determinadas práticas, portanto é um caminho de medidas e atitudes cautelosas.

Pensar a inclusão de deficientes visuais na escola regular é um processo que, como qualquer outro, requer uma análise da trajetória percorrida e entendimentos dos vários desdobramentos das expectativas que se constroem nesta caminhada. Hoje, não penso a inclusão como um processo finito, mas como uma possibilidade que precisa considerar o envolvimento de sujeitos com e sem deficiência, constituídos por relações de poder heterogêneas e talvez com percepções diferentes de uma mesma pedagogia. É preciso ter o cuidado de não cair na armadilha do discurso assistencialista e imperativo que, apoiado “nos direitos iguais a todos”, sugere “colocar para dentro” as pessoas nomeadas com alguma deficiência, como se houvesse uma deficiência comum a todos e que, o simples fato de compartilhar o mesmo lugar, desse conta das necessidades de aprendizagem de cada um. Mesmo considerando apenas uma deficiência específica, como é o caso da deficiência visual, não se pode falar de uma única “anormalidade”, pois há muitas formas de ser “deficiente visual” e outras tantas de ser *anormal*. A respeito desta palavra Veiga-Neto, (2001) coloca que “sob esta denominação genérica, abrigam-se diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos que se [...] costuma denominar políticas de identidade” (p.106).

Além disso, o simples fato de incluir um cego ou indivíduo com baixa visão, no ensino regular, não responde por todas as necessidades e dificuldades que surgem quando o assunto é a inclusão escolar de deficientes visuais em turmas regulares. Traçando apenas um paralelo pedagógico neste tema, é preciso que aconteçam

⁸ Comentário em palestra na UNISC em 23/09/2009, 19 h, em Santa Cruz do Sul.

adaptações curriculares, professores especializados e políticas de acessibilidade e permanência nas escolas.

Neste local chamado “escola regular de ensino” que a sociedade disciplinar elege como responsável por educar, sugere-se incluir os deficientes visuais, embora não seja a escola o único lugar de adquirir conhecimento. Esta mesma instituição que a Modernidade aponta como responsável pela formação do indivíduo, passa por dificuldades de lidar com as individualidades muito diferentes e não previsíveis, e que por força de imposições sociais ficam dentro do padrão de uma normalidade.

Faço referência aqui aos diferentes indivíduos que frequentam a escola regular, como os hiperativos, crianças com déficit de atenção, crianças com necessidade de um tempo diferente para amadurecer dentro do processo de alfabetização, e assim por diante. Eles fogem aos padrões da norma. É esta escola que tem que dar conta também dos deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, enfim, destes “anormais” da modernidade. Anormais estes que são muitos, pois como traz Veiga Neto, (2001), a respeito desta palavra “sentimos, que o seu sentido moderno gestou-se por sucessivos deslocamentos a partir de outros tipos situados em outras práticas e estratos discursivos – como os monstros, os masturbadores e os incorrigíveis trazidos por Michel Foucault – e a custa de oposições e exclusões, violência.” (p.106). Nestas tramas da inclusão escolar, o trânsito entre estar incluído ou excluído é praticamente inevitável. Esta escola inclusiva poderá construir um processo educativo no sentido das expectativas dos deficientes visuais?

Diante de algumas interrogações sobre a inclusão e da minha intenção de ouvir o que os envolvidos no discurso da inclusão escolar dizem e pensam sobre este processo, é que foi se construindo o centro desta pesquisa. O norte deste trabalho é a inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Posso dizer ainda que passa por ouvir indivíduos que “assinam” o processo da inclusão escolar a partir de diferentes posições-de-sujeito (estudantes, pais e professores), problematizando essas posições, assim como as práticas inclusivas da instituição escola. Além disto, busco entender os sentidos para a educação escolar inclusiva e o quanto esta sociedade que “discursa” sobre a inclusão escolar está preparada para este processo. Afinal, uma sociedade que propõe incluir precisa estar pronta para receber.

No transcorrer deste trabalho utilizarei os termos PcD visual, que significa Pessoa com Deficiência visual, conforme Sasaki (2008), e/ou deficiente visual, para referir aos indivíduos cegos ou com baixa visão. Frente ao grande número de rótulos (re)inventados para referir-se a estas pessoas, julgo que os que escolho são claros e dizem o que precisa ser esclarecido, ou seja, tratamos de pessoas que possuem problemas com o sentido da visão, em um nível de baixa visão ou cegueira, e que precisam de condições diferentes para alfabetização. Além disto, minha escolha por estes termos busca evitar as formas politicamente corretas de nomeação das diferenças, visto que elas encobrem essas diferenças, assim como as relações de poder que as constituem. Não trarei os vários outros adjetivos por não ser matéria deste estudo.

Trago a seguir algumas questões da minha jornada enquanto professor de sala de recursos e pesquisador dentro da linha *Identidade e Diferença na Educação* do programa de pós-graduação em educação, tentando fazer um paralelo entre as discussões teóricas do programa e a construção da pesquisa com meu trabalho e os fatos de uma escola que se propõe inclusiva.

O imperativo “educação para todos” vem constituindo os discursos e produzindo sentido nos sistemas de ensino. A noção de inclusão de todos perpassa essa produção de sentidos. (SARDAGNA, 2007, pág.177)

1.3 - O professor pesquisador

No processo de construção desta pesquisa, é fundamental trazer alguns acontecimentos que surgiram no desenvolvimento deste trabalho. Situações que construíram significados e que provocaram mudanças de posição de um mesmo sujeito sobre o mesmo tema, no caso eu, o pesquisador. Isto posto, trarei um pouco desta trajetória, um tanto imprevista dentro dos meus planos como professor-pesquisador, mas que indiscutivelmente enriqueceu minha vivência nas tramas do processo de inclusão escolar de deficientes visuais.

Após dois anos trabalhando em sala de recursos com deficientes visuais/múltiplos, atuando com crianças de várias idades, tive meu processo de autorização para continuar

este trabalho indeferido pela Secretaria Estadual de Educação. A justificativa foi de que, pelo fato de não ter cursado Magistério, (embora formado em Educação Física – Licenciatura Plena), não estaria apto tecnicamente ao trabalho em sala de recursos com menores de 12 anos, que eram a maioria dos meus alunos, onde desenvolvia mais especificamente trabalhos de estimulação precoce e educação infantil. A Secretaria de Educação alega que tal medida teria respaldo na LDB 5692⁹ e no Parecer 56. Analisando estes dispositivos legais citados acima, na minha avaliação e de alguns profissionais do Direito que consultei, não encontramos impedimentos legais, ou seja, minha capacitação me permitiria continuar o trabalho. São situações intrigantes, que configuram um atraso no processo de inclusão escolar. Perde-se um tempo que estes indivíduos não têm a perder.

Ilustro com este depoimento para dizer que é impossível neste momento não trazer as relações de poder e subjetivação, pois ao buscar com esta pesquisa quais os sentidos da inclusão de deficientes visuais, me dou conta que o discurso da inclusão não é o mesmo, variando conforme as posições-de-sujeito. O discurso dos sujeitos entrevistados mostra um lado diferente em relação ao mesmo discurso feito pelo Estado, sobre o mesmo tema, inclusão escolar. A escola sob a custódia do Estado reproduz o mesmo discurso que é atravessado pelo eufemismo da escola para todos, mas que escolhe segundo suas regras, quem faz parte deste todos. Estes procedimentos parecem repetir o que Foucault (2006) descreve em relação à clínica, aos hospitais psiquiátricos onde se internavam os que a sociedade definia como loucos e estava limpa a sociedade. O Estado buscando a ordem disciplinar da sociedade, justificando que é em benefício de todos.

As consequências destes episódios pela postura política adotada, como no caso destas decisões descritas anteriormente, é que alunos/crianças/ deficientes visuais ficam fora da escola, neste caso foram *apenas* 14 alunos excluídos do processo educacional. São pais/famílias que tem seus filhos excluídos do sistema, este mesmo sistema que criou o PNAEDv (BRASIL, 2002), assinou a Declaração de Salamanca (1994) entre outros tantos documentos (a própria LDB) em que imperam a proposta e o compromisso com a educação e a inclusão de todos dentro da escola regular. Se trouxermos à tona a análise do discurso de “escola para todos”, observaremos que este é um lado do

⁹ LDB – Lei de Diretrizes e Bases para Educação 5692.

discurso, e as declarações contidas nas entrevistas que serão exploradas adiante, podem marcar o outro lado deste mesmo discurso.

Em meio aos impasses, abre-se caminho para a evasão da escola das crianças deficientes visuais que, mesmo necessitando, podem ficar sem atendimento escolar especializado. Isto talvez porque não façam parte da estatística, não façam parte do censo escolar, ou seja, não são responsabilidade deste “Estado”. Em palestra na cidade de Santa Cruz do Sul (2009), a coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação, traz dados que diz serem alarmantes, onde coloca que pelo menos 70% das crianças com deficiência, estão fora da escola. Neste momento o imperativo *escola para todos*¹⁰, toma outra dimensão, qual seja, a escola para *todos que interessam* a este sistema de educação atender. Cabe salientar que por ser a visão o sentido responsável pela maioria dos estímulos que desenvolvem a aprendizagem (em torno de 80%), os deficientes visuais necessitam ter estimulados seus sentidos remanescentes, pois este fato não acontece automaticamente. Conforme descreve Kastrup (2007), “a perda de visão não resulta imediatamente numa potencialização dos demais sentidos, mas, ao aprender a redirecionar a atenção para eles, a pessoa tira partido de signos que até então não fazia parte de seu domínio cognitivo”(p.71), fundamental para que um novo entendimento e compreensão do mundo seja possível. Sem este trabalho de estimulação ou de redirecionamento, dificilmente o deficiente visual terá condições de acompanhar as aulas em sala regular, portanto, terá bem menos possibilidades de sucesso.

Antes, talvez como causa, sonho, militância ou simpatia, ou quem sabe ideal profissional, a política de inclusão começou a se mostrar para mim com um outro viés, onde agregar a força de trabalho de professores e do Estado, enquanto gestor das políticas de inclusão, possibilitariam um avanço significativo na inclusão escolar. Hoje, a luta pela inclusão se mostra como uma bandeira de utopias da maneira como as instituições responsáveis pela educação discursam ou praticam a inclusão escolar. “Esta” inclusão não parece possível e se este é o processo, não há inclusão significativa. É preciso repensar a inclusão. Qual inclusão se quer, ou referimos, de qual inclusão estamos falando?

¹⁰ Grifo meu – A intenção é de diferenciar a dimensão da palavra todos usado com sentidos diferentes na mesma frase.

Isto trouxe um incremento nesta minha pesquisa, visto que, como pesquisador em contato direto nas práticas e políticas da inclusão, nos discursos, nos ditos e não ditos da inclusão, começo a perceber que vários sentidos podem ser entendidos ou construídos dentro do tema in/exclusão. A começar pelas formas diferentes que percebi no processo de educação inclusiva de deficientes visuais, num espaço de tempo relativamente curto.

Em um primeiro momento, como estudante e buscando conhecer e me capacitar¹¹ para o trabalho com cegos, depois como professor atuando em sala de recursos diretamente com os deficientes visuais. Em relação ao posicionamento dos órgãos gestores, como a Coordenadoria de Educação Especial, órgão da Secretaria Estadual de Educação, criam-se impasses e entraves sendo por vezes negado atendimentos a crianças deficientes visuais e a escola deixa de fazer o trabalho que se propõe. Surge um sentimento de impotência, neste jogo de poder onde o Estado e Município lutam arduamente em busca de amparos legais para definir quem (não) é o responsável legal pela educação deste ou daquele deficiente. Ficamos com um indivíduo desamparado, embora “abrigado” pelo discurso da inclusão.

Concomitante a estes momentos diferentes como professor, desenvolvia, também, minha trajetória de pesquisador, o que me possibilitou transitar por diferentes realidades, portanto, diferentes posições de perceber e viver os processos da inclusão no que tange à educação dos deficientes visuais. Percebo que as diferentes posições-de-sujeito trazem diferentes percepções sobre temas aparentemente iguais, como nos traz Lopes, quando diz querer fazer o exercício do olhar, “buscando nos silenciamentos dos enunciados que estão presentes no campo da educação escolar, outros sentidos para o que nós, professores e alunos, estamos entendendo (e fazendo) sobre a inclusão nas escolas” (LOPES, 2007, pág.15). A construção política desta história particular, me trouxe a este momento em que escrevo com um sentido a respeito da inclusão escolar dos deficientes visuais, diferente dos sentidos que atribuía às políticas de inclusão, quando dos primeiros passos desta pesquisa. Sou parte de um processo de in/exclusão, atravessado por inúmeros discursos, os quais constituem minha história, minha caminhada entre estas tramas de ditos e não ditos da política de educação inclusiva para PcD visual.

¹¹ Capacitação que fiz no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, escola ligada ao Ministério da Educação e referência no trabalho com cegos no Brasil, em um curso de 600 horas/aula, em 2006.

1.4 - A utopia de ter soluções

A palavra deficiente por si só, ao entrar em contato com qualquer dos dois sentidos, visão ou audição, já nos cria um estado de alerta. Talvez por estar próximo aos deficientes visuais tempo suficiente de estar atento a muito do que se ouve por aí, fazer algo diferente do que está sendo feito em direção à inclusão de deficientes visuais era um desejo, uma meta. Descobrir o Programa de Pós Graduação foi uma possibilidade de viver este até então utópico projeto, buscar ideias e alicerçar teorias que construíssem uma pesquisa no sentido das falas da inclusão dos deficientes na escola regular e inclusiva. Até então, não problematizava o discurso da inclusão, pois faltava entender algumas relações dos jogos de poder da sociedade capitalista, que foram se clareando com algumas leituras e discussões.

A busca iniciou na definição de que as questões são infinitas e são tantas as soluções que queremos oferecer ao sistema de educação, são tantas as *alternativas* que tentamos descobrir para que a política de inclusão funcione perfeitamente. De repente nos damos conta que nossa capacidade é finita e nossos conhecimentos pífios e que atender a apenas uma questão, já nos fará trilhar árduos caminhos. Mesmo após acalmar esta pretensa (in)capacidade de resolver o mundo e centrar mais a busca, ainda vagamos por muito tempo até estreitar e encontrar “o projeto”.

Mas esta dificuldade de definição do tema passou a não ser mais novidade, pois os professores do Programa não cansavam de nos alertar, nas aulas presenciais, sobre as várias mudanças que passaria o primeiro ensaio do projeto de pesquisa. Finalmente, embora ainda não esgotando todas as minhas ansiedades em relação às discussões sobre inclusão escolar de deficientes visuais, defini as questões que nortearam este trabalho. As discussões e leituras nas disciplinas da Linha do Programa de Pós-graduação¹² auxiliaram no refino das questões da pesquisa e, o fato de ler, estudar e discutir uma variedade de escritos e autores permitiu alicerçar este trabalho.

No capítulo seguinte, apresento entre outras coisas, um quadro explicativo, enumerando as pessoas que fizeram parte das entrevistas e a situação em relação à

¹² Programa de Pós-graduação em Educação – Linha Identidade e Diferença

escola. Explicarei também as razões pelas quais escolhi estes sujeitos e este modo particular de desenvolver a pesquisa.

2. Verificando ferramentas, caminhos e sujeitos

2.1 – Ferramentas teóricas

Esta pesquisa foi proposta com base nos conceitos de Michel Foucault em relação ao poder, que conduz a sociedade disciplinar a aproximar ao máximo os comportamentos sociais da norma, facilitando desta forma o controle sobre os corpos. Ao decidir ouvir pessoas e discutir os relatos das entrevistas, problematizando o discurso da instituição escola e da inclusão na vida dos deficientes visuais, defini Foucault como referência a estes discursos. A invenção da inclusão pela modernidade pode ser entendida, como refere Foucault (2006), porque “há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se a verdade.” (p.229). Os efeitos destas verdades constroem discursos e atravessam sujeitos que as absorvem como verdades inquestionáveis. Encontramos ainda que “essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder”. (idem, p.229). Portanto, discutir a inclusão escolar de deficientes passa por discutir e entender as relações de verdade/saber/poder que produzem os discursos sobre a inclusão, assim como as relações com os diferentes que se encontram neste trabalho, mostrando por vezes, lados distintos de um mesmo discurso.

Considerando que o anormal deste trabalho é o deficiente visual, recorro a arqueologia do anormal, onde Foucault (2001) nos remete ao processo de construção do anormal desde o século XIX, percebendo assim como os discursos sobre a anormalidade foram se constituindo, passando pelo que Skliar (2003), chama de políticas de identidade. Outros autores, como Lopes, Thoma e Sardagna, foram importantes e marcaram a construção deste trabalho por seus conceitos em relação à inclusão, à identidade e diferença e às políticas de inclusão escolar.

Definido que tratarei da inclusão escolar de deficientes visuais na escola regular, trago ainda alguns recortes de documentos sobre a educação inclusiva, mais precisamente em relação ao PNAEDv (BRASIL, 2002) e a Declaração de Salamanca, visto que não é objetivo deste trabalho analisar os documentos que tratam das políticas públicas de educação. A fim de contextualizar as falas dos entrevistados com o que encontramos nos documentos citados, trago por vezes partes de alguns documentos, mas sem o objetivo de explorá-los além disso.

Isto posto, entendo que os sujeitos pesquisados são constituídos pelo discurso sobre inclusão, sendo que as formas como vêem e pensam esta questão resultam de complexas relações de luta e negociações de sentido, as quais envolvem relações de saber-poder. Como estas pessoas entrevistadas constroem e/ou produzem um discurso sobre a educação escolar inclusiva dos deficientes visuais? As práticas discursivas forjam ‘verdades’, determinando lugares sociais, tanto de quem é incluído como de quem está excluído. Não há, portanto uma neutralidade na posição assumida e sim um modo de ver e falar a inclusão a partir de um determinado regime de verdade, o qual é construído discursivamente.

A seguir, através de algumas considerações, tentarei esclarecer sobre alguns conceitos utilizados neste trabalho com certa frequência, embasado principalmente nos estudos de Michel Foucault: discurso, poder, poder disciplinar e normalização.

2.2 – O discurso segundo Foucault

Partimos de uma compreensão de discurso tal como proposta por Michel Foucault, de que o discurso se refere às coisas ditas, ao que está posto. Não há de se procurar sentidos ocultos, ou segundas intenções, para “analisar o discurso, seria dar conta exatamente disto: de relações históricas, de práticas concretas, que estão vivas nos discursos” (FISCHER, 2001, p.2). Em alguns momentos apresento como discurso da inclusão como sendo as proposta que constam dos documentos de políticas públicas que “dirigem” ou apontam os caminhos da inclusão escolar. Em relação aos documentos oficiais, antes de olhar com suspeitas ou desconfianças sobre o significado do que consta nestas políticas a autora sugere, apoiada em Foucault que se procure “explorar ao máximo os materiais na medida em que eles são uma produção histórica, política; na

medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p.2). Tudo é prática em Foucault.

O poder não é o sentido do discurso. O discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder. Consequentemente, é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado. (FOUCAULT, 2006, p. 254)

2.3 - O poder, poder disciplinar e normalização

Ao referir ao poder, poder disciplinar e normalização, pode parecer que tratar-se da mesma coisa, mas na verdade não é isto. Embora a ocorrência destes eventos seja quase indissolúvel, ou seja, acontecem concomitantemente, possuem seus significados particulares e bem definidos. Este fato e o sentido atribuído por alguns autores, alicerçado principalmente nos estudos de Michel Foucault, é que vou desenvolver a seguir, na tentativa de esclarecer o uso destes conceitos nesta pesquisa.

Em todo o percurso deste trabalho utilizo as referências de Michel Foucault e quando trato de poder, não faço diferente. Ao analisar os seus estudos, percebe-se que para Foucault o poder está em toda a parte e existe em todas as relações. Na história da sexualidade Foucault procura definir a palavra poder como não sendo nem uma instituição, nem uma estrutura, nem um poder estatal, mas um lugar estratégico onde se encontram as relações de forças saber/poder. Nesta ótica, o poder se constitui como uma relação de forças, não sendo algo que se adquira ou possua, mas que se exerce a partir de inúmeros pontos. “Para Foucault o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação” (CASTRO, 2009, p. 326) Ao tratar da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, as relações de poder fazem parte do trânsito da in/exclusão. Estas relações são apresentadas neste trabalho apoiadas nas teorias de Michel Foucault sobre saber/poder embora, por vezes, evidenciando o poder. É oportuno trazer que “o poder se exerce apenas sobre sujeitos livres, ou seja, sujeitos que dispõe de um campo de várias condutas possíveis” (CASTRO, 2009, p.327).

Portocarrero (2004), mostra que, em seus estudos, Foucault aponta a relação entre as ciências e as relações de poder, tentando explicar o surgimento de novas formas de dominação instituídas pelo capitalismo, citando que nestas práticas “o exercício não se reduz à violência, mas é produtivo, transformador, educativo e se exerce em toda a sociedade através de uma rede de micropoderes” (p. 170). Existe uma forte ligação entre o saber e o poder e quando o assunto é educação, temos a escola como instituição que detém o saber, portanto, pode-se pensar que este venha a ser um mecanismo de controle estratégico e eficaz. Veiga-Neto apoiando Michel Foucault, em um de seus textos, coloca que “os saberes se constituem com base numa vontade de poder e (quase ao mesmo tempo) acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (VEIGA-NETO, 2008, p. 27).

Foucault (2006), traz que, “é toda esta ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder, [...] o que constitui o essencial do que eu quis fazer, [...] isto se trata de uma história dos mecanismos do poder e como eles se agregam” (p. 227). O saber é um forte mecanismo de poder, podendo estabelecer normas e evidenciar diferenças e, portanto, definir critérios para in/exclusão. O poder está também nas relações entre os sujeitos da inclusão e se mostra mais forte quando estes provocam movimentos nas linhas limítrofes da norma. Neste sentido podemos mencionar que “as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis” e que “em toda a parte se está em luta [...] a cada instante se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião” (FOUCAULT, 2006, p. 232).

Michel Foucault enfatiza que há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, ao que ele chama de microlutas. Ainda neste mesmo estudo citado anteriormente, Foucault (2006) evidencia que “se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência, comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes do Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder” (p. 231). Especificamente neste trabalho o poder do Estado se manifesta no momento que institui as políticas de inclusão e define os profissionais que atuam junto às pessoas com deficiência e formata, dentro da escola, o lugar deste mesmo sujeito, ou seja, as salas de recursos. Em se tratando de estratégias de poder, a

Modernidade transforma a escola como aparelho de ensinar. Foucault nos faz perceber como estas relações de saber-poder são construídas, quando relata os momentos em que a sociedade precisa reorganizar-se e visivelmente estabelecer limites invisíveis aos comportamentos sociais.

Quando a presença dos sujeitos da inclusão movimentam as linhas limítrofes da norma, é preciso que mecanismos de controle sejam eficientes e mantenham a disciplina do sistema. O poder disciplinar coloca os corpos em seus lugares e define quais os movimentos lhes serão permitidos. “O efeito maior do poder disciplinar não é o de se apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afetos, submissão e trabalho, mas é sim, o de adestrá-lo” (VEIGA-NETO, 2008, p. 27). A escola precisa manter o controle das microlutas na sociedade escolar, visto que o poder disciplinar estabelece diferenças e estas criam disputas. “Ao proceder, assim o poder disciplinar transforma uma massa amorfa numa multidão composta por elementos o mais individualizados e singulares possíveis” (idem, 2008, p.27). Ainda acompanhando Veiga-Neto (2008), estes movimentos possibilitam aos indivíduos estarem mais alcançáveis à ação do poder. “Tudo isso envolve saberes que já estavam aí à disposição ou são produzidos especialmente para conferir a relação de dominação a maior racionalidade possível” (idem, 2008, p.28). Neste trabalho a referência ao poder disciplinar fica atrelada às políticas públicas e a escola, que definem quem são os sujeitos a serem incluídos e como será o sistema de hierarquização do saber a que terão acesso (direito).

A normalização poder ser entendida como um processo das reformas pedagógicas e da teoria médica, com o surgimento do termo normal que significava, a partir do século XIX o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica, ou seja, cria-se o padrão de existência em cima do qual serão comparados todo e qualquer outro comportamento. A partir daí a sociedade define uma norma, portanto inventa um sujeito normal e institui fronteiras onde este sujeito é incluído e lhe é permitido transitar. É um momento de normalização da ação e possibilidade de rotulação dos transgressores destes limites como anormais. A normalização se utiliza de mecanismos como a disciplina para manter os comportamentos dos corpos em ordem, oportuniza a manifestação do poder. Esta normalização que se estabelece na sociedade, segundo Portocarrero, (2004), “deve-se a uma escolha e uma decisão exteriores ao objeto

normalizado, mesmo que não haja consciência – por parte dos indivíduos –, de que se trata da expressão de exigências coletivas” (p. 177). Em relação à escola, o crescimento da população de sujeitos na escolarização, fez com que mais normas fossem necessárias dando início ao sistema escolar com suas unidades celulares e seu sistema de seriação, homogeneizando a educação, hierarquizando o saber e o sujeito da educação.

A disciplina é fundamental na normalização e estabelece sempre alguma penalidade, mínima ou extrema, mas uma pena. A penalidade, assim como a disciplina, é normalizadora, cumpre o papel que se propõe como estratégia de controle, como observa Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (p. 153).

“A normalidade consiste na capacidade de adaptação, de variação do organismo às mudanças circunstanciais do meio externo ou interno, que por sua vez, é variável” (PORTOCARRERO, 2004, p. 177).

2.4 - A decisão dos caminhos metodológicos

Considerando-se as questões da pesquisa, a investigação utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas para produção dos dados. Segundo Mazzotti et al. (2000), as entrevistas, por sua natureza interativa, permitem tratar temas mais complexos que não seriam investigados profundamente através de questionários. As entrevistas qualitativas, na maioria das vezes, são muito pouco estruturadas assemelhando-se a uma conversa. A escolha pela entrevista semi-estruturada na pesquisa qualitativa dá-se pelo fato que, conforme Trivinos, (1997) através desta, “é possível que os integrantes do estudo possam direcionar o assunto aos objetivos propostos pelo estudo” (TRIVINOS, 2001). Ainda baseado em Trivinos (2001), “a entrevista semi-estruturada, com um conjunto de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos” (p.85).

A pesquisa se deu com um determinado número de interrogativas, onde cada uma delas originou outras questões, conforme as respostas foram acontecendo e os esclarecimentos se fizeram necessários. Através de entrevistas semi-estruturadas,

busquei investigar os sentidos dos discursos sobre inclusão escolar de deficientes visuais, assim como os efeitos destes sobre os sujeitos identificados como ‘normais’ e ‘deficientes’.

Os entrevistados foram informados desde o primeiro contato, sobre os objetivos deste estudo e consultados quanto à possibilidade de divulgação dos dados obtidos, assinando então o termo de consentimento informado. As entrevistas foram gravadas em áudio-tape e estão transcritas. Todos os procedimentos realizados foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade

2.5 - Procedimentos e bases metodológicas

Após a produção dos dados, os mesmos foram analisados seguindo as idéias de Michel Foucault em relação a análise do discurso. Assinala-se que este autor não oferece propriamente um ‘método’ de análise, mas determinadas ferramentas conceituais, tais como saber, poder e modos de subjetivação, para se pensar a pesquisa. Segundo Fischer (2002), “a concepção foucaultiana de discurso, como uma prática que forma os objetos de que fala, é uma concepção de consequências teóricas e práticas imediatas” (p.43). O discurso ultrapassa a simples referência das coisas ditas.

[...] “tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam”. (FISCHER, 2001, p.2)

Foucault (2001) assinala que seu propósito, na análise do discurso, não é no sentido de buscar um sentido oculto, algo que ‘está por trás’, sugerindo ficar no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Desta forma, em sua obra *Arqueologia do Saber*, ele apresenta uma análise discursiva que coloca as coisas ditas na situação de coisas relacionais, podendo acontecer de duas maneiras, associando ditos a determinadas práticas, a modos concretos e vivos de funcionamento e correlacionando os enunciados a outros do mesmo campo ou de campos distintos. Neste sentido, Fischer (2002) aponta a insistência de Foucault em afirmar que os discursos são históricos por sua positividade concreta, agindo nos grupos sociais, nos indivíduos e, sobretudo, nos corpos. Desta maneira, na medida em que os discursos são práticas, o objeto de pesquisa

também não está dado ou pré-determinado, mas é construído no próprio percurso de pesquisar. Portanto, acompanhando Foucault, trata-se de um exercício de se pensar diferentemente do que se pensa, buscando outras formas de ver e dizer sobre a inclusão/exclusão, enfim, outros modos de subjetivação para além dos modos pelos quais fomos subjetivados. (CORAZZA, 2002).

O desafio de perceber os sentidos dos discursos dos pesquisados em relação ao tema central da pesquisa, a inclusão escolar de deficientes visuais no ensino regular, motivou a exploração das entrevistas, que faziam “viver” as teorias de Michel Foucault, como se estivéssemos presentes em suas aulas ou participando de suas entrevistas. As contribuições dos sujeitos entrevistados são recheadas de dúvidas, sonhos, decepções, alegrias, medos, os quais são permeados por discursos sobre a inclusão. Além disto, gostaria de lembrar que:

“Mais do que repetir autores, citá-los no original, mostrar desenvoltura na compreensão e exposição de seus achados teóricos, nossa tarefa principal, como pesquisadores, será mostrar que certos conceitos são produtivos, que nos deixamos sujeitar por tais ou quais autores para questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que fervilha em novas possibilidades de compreensão”. (FISCHER, 2002, p.58)

2.6 - Escolhendo os sujeitos

Primeiramente, havia escolhido nove pessoas para realizar as entrevistas, porém, por um problema técnico, uma das entrevistas foi perdida. Segui então desenvolvendo a pesquisa com os demais, que envolveram pais (1), professores (3) e alunos cegos (4).

A escolha dos sujeitos foi feita em função da sua proximidade com o tema, da relevância do seu cotidiano em relação à proposta, por exemplo: os três rapazes cegos vivem diariamente as questões da inclusão escolar de deficientes visuais, o mesmo aconteceu a PcD visual que não estuda na escola sede da pesquisa, mas que frequenta um curso universitário, onde adaptações ou políticas de inclusão acontecem ou deveriam acontecer. As duas professoras de sala regular trabalham com um dos cegos¹³ em sala de aula, enfrentando uma rotina diária, onde, em uma turma X, há um aluno

¹³ Os alunos e professores estarão apresentados nas entrevistas no decorrer deste trabalho ou no quadro de identificação, nesta página.

cego, *incluído*. A professora da sala de recursos da escola trabalha com os três indivíduos cegos e com muitos outros indivíduos deficientes visuais que transitam pela instituição. E finalmente a mãe de um aluno cego, e seu filho, aluno da escola.

2.7 - Caracterização dos sujeitos de pesquisa

As entrevistas ocorreram na sua maioria na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Cruz e os sujeitos da pesquisa estão descritos no quadro abaixo:

Nome *	Função	Observações
Glória	Professora de geografia – ensino médio – regular	Trabalha com aluno cego – sala regular
Diana	Professora de matemática – Ensino médio – regular	Trabalha com aluno cego – sala regular
Marisol	Professora de Sala de Recursos	
Ilda	Mãe de aluno cego – Gordon	
Gordon	Menino cego 13 anos – deficiência mental associada	Frequenta sala de recursos -
João	Aluno do 2º ano Ensino Médio 16 anos – ficou cego com 14 anos Tumor no cérebro – cognitivo preservado	Frequenta sala de recursos
Carlos	Aluno universitário – 33 anos Ficou cego aos 20 anos - diabete Candidato a estagiário na sala de recursos	Frequentou sala de recursos / trabalha
Pedro	Aluno do EJA – 25 anos Cego desde nascimento reprovado em 2009	Frequentou sala de recursos – desistiu

- Os nomes neste quadro são fictícios.

A diversidade de posições de sujeito foi intencional desde o início, sendo que a proposta de ouvir mãe, professores e alunos PcD visuais, possibilitou conhecer e estudar as idéias desta pequena “sociedade escolar” sobre o polêmico e atual tema da inclusão escolar de PcD visual, pessoas atravessadas pelo discurso da educação para todos.

Discutir inclusão escolar de deficientes visuais requer entender os temas identidade e diferença, abarcando as discussões sobre o anormal nesta sociedade da norma, a inclusão e algumas especificidades sobre in/exclusão, bem como trazer aspectos sobre a acessibilidade e a sala de recursos. Para nortear estas idéias, recorro ao capítulo seguinte, no qual discuto os seguintes marcadores:

1) Anormal x normal: delimitando o “outro” deficiente visual; 2) Inclusão escolar, todos para dentro da escola e 3) A sala de recursos – um lugar para educação da PcD visual. A definição destes marcadores ocorreu após a análise das entrevistas, visto que estes perpassam os discursos sobre a inclusão escolar desses sujeitos.

3. – Os Marcadores desta pesquisa

Neste capítulo, busco discutir os marcadores que emergiram da pesquisa. No primeiro item, farei uma abordagem sobre o binômio *anormal x normal: Delimitando o “outro” – deficiente visual*, onde discuto a questão da normalidade, a partir da deficiência visual. O que não significa falar em uma anormalidade apenas. Em seguida, no segundo marcador, apresento: *Inclusão escolar: Todos para dentro da escola*, numa discussão sobre a inclusão escolar de deficientes visuais e acessibilidade. Finalizando, no terceiro marcador: *a sala de recursos – um lugar para a educação da PcD visual*, apresento a tentativa de compreender qual o papel da sala de recursos dentro da educação inclusiva e a importância da mesma para o deficiente visual. Sem a pretensão de esgotar o assunto, estes marcadores visam apresentar diferentes sujeitos, que de posições também variadas (pais, professores e alunos), trazem os discursos sobre a inclusão escolar. Pretendo mostrar também, apoiado nos autores citados anteriormente, que somos atravessados por discursos que produzem determinados sentidos sobre este tema, conforme o lugar de onde estamos observando. O que vale salientar é que nenhuma posição é neutra e que, independente de onde estamos ou, que espaço ocupamos nas tramas sociais, essa construção discursiva, lembrando as definições de Foucault sobre discurso e prática, terá significados práticos na construção da sociedade.

Talvez, em alguns momentos, pequenos trechos das entrevistas sejam repetidos na discussão de diferentes marcadores, porém uma expressão pode vir a ter diferentes significados conforme o que se coloca em questão. Embora a discussão encontre-se dividida em marcadores, assinalo que esta é uma questão didática, pois não é divisível na sua discussão, como é possível fazer na construção teórica deste trabalho. Portanto, os sentidos das falas dos entrevistados podem ser explorados em mais de um lugar dos enumerados anteriormente, visto que o ato de viver não é linear.

3.1 - Anormal x normal: Delimitando o “outro” - Deficiente visual

Deficiência refere-se a qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, podendo resultar numa limitação ou incapacidade no desempenho normal de uma determinada atividade que, dependendo da idade, sexo, fatores sociais e culturais, pode se constituir em uma deficiência (PNAEDV, BRASIL, 2002).

A deficiência visual é um termo utilizado para identificar, de maneira geral, pessoas que apresentam alterações na estrutura ou funcionamento do sistema visual, qualquer que seja sua natureza ou extensão, podendo ser analisada sobre o aspecto pedagógico e clínico sendo que em cada situação existem nuances específicas como trataremos a seguir na respectiva sequência. Desta forma, uma doença ou trauma na estrutura e funcionamento do sistema visual pode provocar no indivíduo a incapacidade de "ver" ou de "ver bem", acarretando limitações ou impedimentos quanto à aquisição de conceitos, acesso direto à palavra escrita, à orientação e mobilidade independente, à interação social e ao controle do ambiente, o que poderá trazer atrasos no desenvolvimento normal¹⁴.

O PNAEDV orienta que a criança privada de uma modalidade sensorial tão importante como a visão, terá necessidade de experiências sensoriais compensatórias através das outras vias perceptivas não afetadas. Se para a educação comum é importante a consideração das diferenças individuais dos alunos, em se tratando de crianças com dificuldades visuais, a necessidade é maior ainda, pois a cegueira e os vários graus de visão subnormal, não se constitui em condição para padronização dos indivíduos; eles irão diferir entre si, tanto ou mais que as crianças videntes.

Em relação à concretização da educação, o conhecimento da criança deficiente visual será obtido através dos outros sentidos, que não a visão; para ela, realmente, perceber o mundo à sua volta é necessário oferecer-lhe, sempre que possível, objetos passíveis de toque e manipulação.

No aspecto clínico, o termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas,

¹⁴ Retirado do PROGRAMA NACIONAL DE APOIO À EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS/MESEE, 2002.

hereditárias ou adquiridas, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira). Segundo a OMS (Bangkok, 1992), o indivíduo com baixa visão ou visão subnormal¹⁵ é aquele que apresenta diminuição das suas respostas visuais, mesmo após tratamento e/ou correção óptica convencional, e uma acuidade visual menor que 6/18 à percepção de luz, ou um campo visual menor que 10 graus do seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa.

A deficiência visual não raramente, pode surgir com outras anomalias associadas, que é o que a linguagem médica denomina de deficiência múltipla e que pode provocar a necessidade de cuidados especiais diferentes do que se procederia se só houvesse a deficiência visual. No trabalho com crianças cegas ou com visão subnormal há necessidade de um conhecimento prévio de cada caso, para elaboração de um plano educacional adequado às características e necessidades do educando.

Segundo a OMS Organização Mundial de Saúde, cerca de 1% da população mundial apresenta algum grau de deficiência visual. Mais de 90% encontram-se nos países em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, a população com deficiência visual é composta por cerca de 5% de crianças, enquanto os idosos são 75% desse contingente.

Para problematizar o binômio normal/anormal, trago a pergunta que inicia o texto de Carlos Skliar, cujo título é *O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. A pergunta formulada pelo autor é: “Quem são os outros?” (SKLIAR, 2003, p. 119)

Pois bem, quem são estes outros que estamos falando em um sem número de pesquisas sobre alteridade e diferença e igualdade e diferentes? Quem são estes que queremos incluir por uma proposta político-democrática de inclusão escolar? O que a sociedade normatizadora enfatiza, é que estes outros, diferentes, fogem à norma dos padrões estabelecidos e, portanto, são “anormais”. Mas, são tantos estes outros que precisamos definir e redefinir conceitos e peculiaridades para “marcar” de que “outro” se está falando. Para Foucault, os anormais foram construídos a partir da figura do monstro, do incorrigível e do onanista sendo que estes grupos eram identificados como

¹⁵ Deficiente visual neste trabalho refere-se às pessoas com baixa visão e os cegos. Em caso de referência particular serão nomeados especificadamente.

diferentes. Cabe aqui, fazer uma síntese das referências de Michel Foucault sobre cada uma destas figuras. O contexto de referência do monstro é a lei, sendo a noção de monstro uma noção jurídica. Segundo Foucault (2001), “ele é o que combina o impossível com o proibido” (p.69) e ainda, “o monstro é o grande modelo de todas as discrepâncias” (p.71). Em relação ao indivíduo a ser corrigido (incorrigível), é uma figura específica dos séculos XVII e XVIII. É um fenômeno freqüente que, Foucault (2001) diz ser “irregular na sua regularidade” (p.72) e que, por ser muito freqüente e estar muito próximo à norma, por vezes é difícil determiná-lo. Sobre a terceira figura, o onanista ou masturbador, ou ainda a criança masturbadora, é uma figura nova do século XIX, cuja referência é um espaço muito pequeno, muito mais estreito: o quarto, a cama, o corpo, “toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e de seu corpo” (FOUCAULT, 2001, p.74).

Ao que me parece, fazendo referência aos enquadramentos do século XVIII, dentro da ideia de Foucault, quanto à genealogia da anomalia, o nosso sujeito anormal, aqui nesta pesquisa definido como o deficiente visual, assemelha-se ao “indivíduo a ser corrigido”, cujo surgimento se daria “nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia etc.” (FOUCAULT, 2001, p. 72)

Na medida em que as sociedades modernas preocuparam-se com o binômio polarizado normal X anormal, pode-se dizer que aqueles que constituem o que Skliar (2003), denomina ‘alteridade deficiente’ foram marcados por inúmeras operações de exclusões e inclusões. Portanto, para possibilitar a inclusão propagada pelas atuais políticas públicas, isto é, a participação deste outro diferente neste espaço, é necessário adaptar-se, (re)aprender, entender como funcionam os mecanismos de controle. Em outras palavras, a inclusão, tal como está proposta, parte do princípio que o *deficiente* precisa *corrigir* a sua rota, a sua curva, aproximando-se da *normalidade*.

Embora nossos ouvidos sejam invadidos por estes discursos de inclusão, não há na verdade um projeto de construção de uma nova sociedade a partir da “inclusão”. Há, isto sim, uma tentativa de (re)construção de um novo sujeito (corrigido ou em correção).

Assim, por exemplo, quando os surdos se revoltam e não aceitam permanecer em salas regulares nas escolas, exigindo classes exclusivamente de surdos e comunicação em libras, há uma ruptura no projeto social das relações de saber e poder há rupturas na ordem disciplinar; estes resistem para permanecer sob a sombra do “anormal”, que Foucault nos traz como o indivíduo a ser corrigido.

Os diferentes, agrupados em movimentos identitários, pressionam e exigem seu espaço, são responsáveis por movimentos nas linhas limítrofes da normalidade. Alguns comportamentos passam a fazer parte da norma e isto transforma as formas de ver e lidar com o outro. Este cenário ilustra um pouco desta proposta social de inclusão, em um mundo de regras e comportamentos pré-estabelecidos, padronizados, onde a norma “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p.254)

O *corpo danificado*¹⁶ desta pesquisa, o anormal, o diferente, é o deficiente visual, que precisa ser entendido enquanto sujeito, enquanto possibilidade, visto como não inferior. Mesmo nesta pesquisa onde o foco da discussão e dos estudos foi esclarecido que é o deficiente visual ou PcD visual, percebemos que existem “estes e aqueles” ou seja, mais “outros”, e que há diferenças na suposta homogeneidade da deficiência. O que significa dizer que entre os deficientes visuais existem peculiaridades em suas *deficiências*. Não se pode crer num discurso imperativo que fala de uma deficiência, como se fosse apenas uma diferença, de caráter homogêneo. Não existe o deficiente visual, como um sujeito único cuja identidade se abriga sob a égide de uma determinada condição física, mas pessoas atravessadas por diferentes marcadores identitários (gênero, raça/etnia, religião, nacionalidade, geração, classe social, etc.), o que as faz ocupar, em diferentes momentos, distintas posições-de-sujeito.

O que se percebe, citando o que diz Skliar (2003), é que “não temos nunca compreendido o outro. O temos sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar nossa invenção do outro, preferimos hoje, afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito” (p.39). Se nem conseguimos bem definir como “chamar” este outro sem machucá-lo ou expor sua deficiência. Poderíamos dizer:

¹⁶ Grifo meu, quero me referir a marca da deficiência que está no corpo.

Fulano que é cego; Beltrano, que tem visão subnormal, enfim. Mas a sociedade estuda siglas, nomes, letras, termos que “se não dizem muito, ao menos soam bem”. Foram loucos, portadores de deficiência, PcD, pessoas com necessidades especiais, anormais, entre outras definições que vem sendo estudadas com o propósito de amenizar uma diferença que é carregada viva, no outro, no deficiente.

Dentro destes discursos normativos e das práticas de controles instituídas para construção do sujeito anormal percebe-se que “todas elas, invariavelmente, produzem sujeitos de um determinado tipo, isto é, produzem sujeitos [...] sujeitos falhos” (LASTA, 2009, p.72)

Vejamos os depoimentos de dois alunos cegos, João e Pedro, estudantes da escola Santa Cruz, do ensino médio e do EJA, respectivamente, acompanhando o sentido dado por eles quanto a alguns procedimentos em sala de aula. Ao ser perguntado sobre como se sentia na sala regular e tendo como apoio a sala de recursos, disse:

- Sim..me ajuda, me ensina,né ... também quando tem dificuldades, trabalhos. Me sinto bem, meus colegas me ajudam... a professora também, quando tem uma dificuldade ela me ajuda também.(João, 16 anos, cego, estudante de ensino médio, 2009)

Pedro, ao ser indagado sobre como a sala de recursos entra na sua história de estudante:

- A sala de recursos, eu to desde os nove anos aqui, consegui notar assim que eles tem uma grande força, desde os onze anos eu sei que eles ajudam muito as pessoas, contribuem bastante, se esforçam no máximo que eles podem...(Pedro, 19 anos, cego, estudante do EJA, 2009)

Nestes recortes percebo que a posição construída pelas relações de saber/poder e a ordem disciplinar são exatamente esta, ou seja, de ajuda, um paternalismo exacerbado. Ajudar a quem precisa, a quem necessita, a quem não têm direitos, a quem não é normal. Este outro, carece de direitos e sucumbe em meio a tanta piedade. Ele precisa implorar seu espaço e agradecer a tolerância que a instituição escolar tem para com ele, aliás a sociedade toda. Esta falta de posicionamento, por parte das PcD visuais, dificulta a conquista por espaço e condições de aprendizagem mais justas e enfraquece a luta, como está ilustrado muito bem nas palavras de Skliar (2003), “a conquista da cidadania

pelos judeus, operários, mulheres, negros e imigrantes significou um passo decisivo no terreno dos direitos humanos.”(p.134)

Esta *tolerância* mascara o que se chama de inclusão e continuo com a idéia de Skliar (2003), “a tolerância, assinala ele, emerge como palavra fraca, nos exime de tomar posições e nos responsabilizar por elas. A tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades” (p.135).

Ao perguntar para Pedro, como percebia a preparação da escola para recebê-lo e, como se sentia nela, após afirmar sentir-se bem em todas as escolas que passou, coloca:

- Difícil assim, como tu vai passar o conteúdo para certa pessoa, que tem uma deficiência, por exemplo, visual? Como tu vai trabalhar com a pessoa, com a deficiência visual, na sala de aula principalmente? Como tu vais fazer as provas com ele, tem várias coisas envolvidas nisto. (Pedro, 19 anos, cego, aluno EJA)

Ilda, mãe de Gordon, 13 anos, um menino que nasceu com o comprometimento mental e ficou cego, coloca o seguinte, em relação à expectativa dela sobre a escola:

- Eu não encontrei esta escola que está em condições de receber meu filho, por que ninguém me dá esta oportunidade. Sempre ao contrário, me dizem que não podem. Teve uma até que disse que eles não podem cuidar do meu filho. Mas não é o cuidar que eu quero. Não chamo isso de cuidar. Ele estando dentro de uma escola, sei que ele não vai se alfabetizar ler, escrever, mas tem outras coisas que podem oferecer que ele pode aprender que não precisa necessariamente chamar de cuidar só. Eu acho que tudo acrescenta para eles. Só pelo fato de estar longe da mãe e interagindo com outras crianças, aos cuidados de outra pessoa, (mesmo que seja o cuidar que ela diz), já é um aprendizado. Não é um passatempo. (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

A produção deste indivíduo que se afasta da norma, passou por fazê-lo acreditar que esta não é a sociedade dele. Que ele não pertence a este espaço, mas nós, ditos normais, queremos trazê-lo para dentro deste sistema. Nada está pronto para o deficiente visual e, o que o sistema oferece, *será realizado a custo de muito esforço, pois é muito difícil, possibilitar um espaço de convivência para quem não consegue andar por esta sociedade*. Ironias à parte, estas barreiras dificultam uma tomada de posição deste sujeito, o que atrapalha diretamente a aceitação da deficiência, fator muito importante

para construirmos um programa de educação eficiente para cegos. O PNAEDv (BRASIL, 2002) enfatiza a necessidade deste processo de aceitação para o sucesso do que é proposto neste mesmo documento:

No entanto, a experiência tem mostrado que, tanto no trabalho com crianças, jovens ou adultos com perda recente de visão, um fator importante para a obtenção de melhores resultados, é a aceitação da deficiência pelo indivíduo. Enquanto este não se convencer de ser portador de uma incapacidade, às vezes irreversível e que deverá conviver com ela, qualquer programa, por melhor elaborado e conduzido que seja, estará fadado ao fracasso. (PNAEDv, BRASIL, 2002, p. 08)

Segue, sugerindo:

A criança cega ou de visão subnormal precisa aprender a viver num mundo de pessoas que não apresentam deficiência. Mesmo que este processo lhe seja, muitas vezes, difícil e penoso. Cabe à sociedade a responsabilidade de prover os auxílios necessários para que a criança se capacite e possa integrar-se no grupo social a que pertence. (p. 15)

Fico me questionando como podemos pensar que este “outro”, diferente, possa aceitar rápida e facilmente ser “deficiente de alguma coisa”, como se isto fosse “normal”. Estigmatizado e colocado como “outro”, reforça a identidade do normal, marcando mais fortemente o lugar de cada um. Aceitar-se diferente facilita os caminhos da inclusão, mas também exige assumir uma posição de “não igual”, um ponto de referência. Segundo Hall, (2000) “a identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. É preciso a diferença para nortear a identidade” (p.255). Identidade é o que identifica, isola, portanto se não está identificado, está fora, é diferente, tem outro significado e, portanto terá outra posição, que pode ser dentro/fora. A escola reforça a diferença e traz como possibilidade uma proposta de inclusão escolar, ou seja, de não deixá-lo mais do lado de fora. Não há potencial produtivo neste indivíduo ou análise do que ele é capaz? Ele é só deficiente, isto basta para não se buscar mais deste sujeito? “Inúmeras vezes confundidos com loucos, os sujeitos deficientes foram narrados e inventados para sustentar a normalidade dos não deficientes.” (THOMA, 2005, p.255).

[...] tratado de modo diferente, suas necessidades individuais específicas são notadas, porém, são marcadas como “menos”, como “falha”, e o que acaba sobressaindo e sendo produzido e

constantemente reafirmado é o seu lugar ou sua posição de “não saber”. (ROOS, 2007, p.72)

Esta afirmação mostra as constantes exclusões e parece indiscutível a necessidade de uma adaptação do sujeito ao mundo (e a proposta da educação para todos seria de adequar a educação ao sujeito), ele volta a ficar fora do sistema. Não sei se chamamos isto de proposta de inclusão ou ameaça de exclusão.

Skliar (2003), nos apresenta as instituições corretivas que circularam entre os séculos XVI e XVII, que foram as prisões e os manicômios e cumpriram seu papel social de manutenção da ordem e fabricação do sujeito normal. Com a invenção da anormalidade pela modernidade, as funções de corrigir e “manter a ordem disciplinar” estão sendo atribuídas à escola, esteja ela pronta para ou não, para ser o lugar também deste outro. Esta mesma escola que “aborda a questão da diferença a partir de discursos que falam de uma normalidade psicológica, pedagógica, étnica, moral, entre outros” (LOPES, 2007, p. 24).

A sociedade busca, freneticamente, trazer o outro para “dentro”, incluí-lo no sistema, através da escola; esta mesma escola que impede de entrar, por barreiras pedagógicas e às vezes estruturais, mas que insiste em fazer discursos inclusivos. Vejo nas palavras de Skliar, (2003), a situação desta escola em relação ao outro, quando nos traz que; “o outro da educação foi sempre outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole” (p.41). Retrata ainda que as instituições educacionais, “[...] se dirigem à captura maciça do outro, para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro do seu próprio ventre” (idem, p. 41)

Na escola e na Universidade, “normais” e “anormais” estão sob suspeita, porém os “normais” não precisam estar, permanentemente, sendo normalizados. (LOPES, 2007, p. 29)

A seguir, temos o depoimento de duas professoras sobre sua postura em sala de aula em relação ao deficiente visual que tinham ali. Como me referi antes, registra-se comentários sobre a aceitação do aluno deficiente, em relação a si mesmo.

- Eu tentei também fazer com que ele usasse o Braille, porque ele se nega a usar em sala de aula, ele usa mais em casa ou na sala de recursos, então eu tinha ...eu pedi, insisti pra que ele usasse, mas ele só usava quando eu solicitava ele. (Diana, professora de matemática, 2009)

- E eu acho assim uma coisa, falando em especial do João, é a aceitação dele. Acho que começa por aí, pois a dificuldade que ele tem pra aceitar. Eu já tentei colocar para ele em algum momento experiências, como o aluno que eu tive lá no Rosário (outra escola), que hoje trabalha[...] pode levar uma vida como qualquer outro, mas desde que tu aceites a tua condição, por que se tu fica o tempo todo rejeitando, vai te tornar uma pessoa infeliz, frustrada.(Glória, professora de geografia, 2009)

Segue a professora Glória:

- É e isso é uma coisa que, falando especialmente do João, a gente vê a dificuldade dele, em aceitar a realidade dele.

Nestes depoimentos de dois professores de ensino regular que tem um aluno cego na sala, fica evidente o quanto a responsabilidade da aceitação é da pessoa do deficiente, que é quem precisa mesmo trabalhar este processo de aceitação. Ao mesmo tempo, como este indivíduo poderá reconstruir um processo tranqüilo de aceitação da sua diferença, da sua identidade, num ambiente de difícil controle, mesmo para os professores, sujeitos aceitos como dentro de uma dita normalidade?

Podemos observar nas declarações destes professores, as dificuldades encontradas no ambiente da sala de aula, com os outros alunos, videntes:

-... Como eu tinha que atender uma turma muito numerosa, por isso eu achei assim difícil o trabalho com ele, porque ele foi colocado dentro de uma turma muito numerosa, 30 alunos. É uma turma que me chama muito na classe, eu não conseguia dar um atendimento mais individual para ele, então eu colocava um colega junto com ele, para ajudar ele. Era o que eu podia fazer, né? (Diana, professora de matemática, 2009)

- ...O primeiro ano foi bem mais tranqüilo. Este ano, como o João foi para uma turma maior, teve uma resistência bem maior do grupo. Uma turma agitada, vários conflitos entre eles mesmos, então assim, no primeiro ano existiu uma proteção com o João, do grande grupo, este ano, já várias vezes a supervisão, a direção teve que entrar na sala para conversar com o grupo. Para principalmente, eles terem respeito pelo João, porque ele era tratado de uma forma diferente, até pelos professores, muitas vezes eles não aceitavam isso (por exemplo: de ter prova diferente, de ter várias situações diferentes). O

grupo tava com dificuldades de aceitar isso, então a direção teve de intervir para o grupo aceitar a realidade do João. (Glória, professora de geografia, 2009)

Fiz um comentário, dizendo que isto possibilitaria aos alunos ver que entre eles tinha diferença e a professora Glória continuou:

- Exatamente. Que eles têm que aceitar ele como um colega, mas ver ele como alguém que necessita de algo diferente muitas vezes, assim como cada um pode necessitar de algo diferente, o João mais do que nunca precisava ter um atendimento especial na sala de aula. Mas assim: a inclusão, acho que no geral ela ta cada vez sendo mais aceita por todos. Na outra escola que eu trabalhei, também com deficiente visual e ele também era só acompanhar pela escuta e o grupo em si, (foram as duas experiências que eu tive) tinha um grande respeito, uma grande aceitação de ver isto como diferente e ter um carinho e ter essa afetividade e não a rejeição. (Glória, professora de geografia, 2009)

Pretende-se, assim, a construção deste processo de aceitação por parte da PcD visual, num ambiente de disputas de espaço por aqueles que já pertencem ao mundo dos videntes e para quem os processos didático-pedagógicos de aprendizagem estão escancaradamente ao seu alcance, aos seus olhos. O deficiente visual encontra vários obstáculos na sua rotina, tanto sociais e como de acessibilidade, sendo que o sistema escolar comporta mais uma barreira. Existe toda uma disputa social entre adolescentes carentes de afirmação, que acabam por sufocar quem é estranho, quem precisa ir além para acompanhar o sistema, quem precisa de apoio da figura de autoridade (direção) para justificar algumas facilidades oferecidas à ele, este aluno diferente. Tratamentos diferenciados são adaptações e não maneiras escusas de fazer o deficiente avançar no sistema de educação. Nestes momentos, a sociedade manifesta-se de maneira a querer defender seus domínios e esquecendo que inclusão destes diferentes requer respeito, readaptações e mudanças de conduta, para todos.

Podemos observar nas declarações de Carlos, 33 anos, que ficou cego aos 20, estudante do curso de pedagogia que buscou estágio na escola pesquisada, a importância de ter uma “tábua de apoio” e que, mesmo antes de se falar na escola, a família, segundo o entrevistado, é o elo fundamental desta corrente da inclusão. Vejamos o que nos traz Carlos, quando perguntado como foi para ele vencer algumas barreiras:

- A partir daí eu acho, eu acho não: na minha experiência diz que a família foi assim, o ponto principal. Os meus pais, eles não tem nenhum, não tinham nenhum preparo nesta área da reabilitação de um filho com deficiência, mas eles foram muito positivos no sentido de não aceitar que eu me acomodasse. Lembro especialmente, minha mãe cobrando muito que eu ajudasse em tarefas domésticas. Não por, no sentido assim de abuso do poder, tipo tu tens que fazer, pois eu to mandando, não... mas, por que ela via assim que mesmo sem a visão, eu era capaz e isto pra mim foi muito importante. (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

E ele insiste, em outro momento em trazer o apoio da família, marcando este fato:

- Outro aspecto importante foi que, a partir da família eu também tive apoio para começar a frequentar, por exemplo, o coral municipal que eu cantei, fazer curso de violão, curso de teclado, cerâmica, usar a argila, né ... também depois de 1997 comecei a frequentar o CODESC¹⁷, que foi outra etapa importante, porque que eu tirei aquela idéia

Trarei a seguir o depoimento de Ilda, mãe de Gordon, que marcará de modo interessante esta caminhada. Surpreendente o que acontece com a análise da situação deste outro indivíduo, que traz junto com a deficiência visual, comprometimentos mentais¹⁸, fato comprovado através de laudo médico. Gordon, 13 anos, é um menino que nasceu com o comprometimento mental e baixa visão. Aos 11 anos, teve um descolamento de retina em um dos olhos e ficou parcialmente cego, tendo em seguida o descolamento de retina no outro olho. Portanto, Gordon é hoje um menino cego.

Perguntei a Ilda sua expectativa em relação a proposta de inclusão de deficientes visuais, especificamente na situação de seu filho, que tem comprometimentos além dos visuais, ao que ela me respondeu:

– Olha eu acho muito bonito falar em inclusão. Eu acho muito válido para as crianças que tem condições. Eu acho que o meu filho ainda não tem condições de ficar numa escola junto, assim totalmente junto com outras crianças e dizer assim que vão tratar igual. Isto ele não tem condições, por que a deficiência dele é muito grande...(Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

Que padrões são estes que definem a distância da deficiência? Que normas regem este afastamento, qual é a curva normal? Ela segue:

-... mas eu gostaria que ele tivesse algum lugar assim que convivesse com crianças que não tem o problema que ele tem. Para ele poder conviver e também para os outros poderem conviver com ele. Isto

¹⁷ Codesc é um grupo de deficientes físicos, cadeirantes, mantido pela prefeitura de Santa Cruz.

¹⁸ Não vou desenvolver nenhuma idéia a respeito da deficiência mental, pois não é o caso neste estudo, apenas citei para efeito de conhecimento da situação do indivíduo.

eu acho muito importante. Na escolinha que ele está agora, é muito importante para os outros também. Por que tu crescer, tu ver isto, porque eu acho que a criança que cresce com uma criança especial, como o Gordon é, agora mais ainda com a falta de visão, eu acho que eles vão ser adultos que, se acontecer na família deles, ninguém é livre disto, já não vão ver isto como um bicho de sete cabeças, como aconteceu comigo. Por que quando acontece tu nunca quer e nunca espera. (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

Afinal, qual é o lugar deste “monstro”? Qual a proposta, para construir um novo sujeito, a partir deste que se apresenta e pede espaço? As comparações às figuras de Foucault, especificamente à idéia do anormal como monstro, ficaram mais próximas quando, em uma das falas, Ilda afirma ter conhecido um deficiente visual, que vivia escondido da sociedade e que não quer isto para o seu filho. Lembrando Thoma, (2004), “todas as formas de nomear são pensadas na lógica binária de normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão”, (p.3), penso que ainda dentro da anormalidade nomeiam-se tantos outros “monstros”:

– Como eu te falei antes. Eu tinha um vizinho que era escondido. A visão que eu tinha de uma criança, no caso já era adulto, a visão que eu tinha de uma pessoa com deficiência era assim escondido sem aparecer, sem ter chance nenhuma, sem poder fazer nada.

Faço a seguinte colocação: Transformado num indivíduo totalmente incapaz?

– Incapaz, por isto que eu não quero isso pro meu filho, de jeito nenhum. Eu acho que a gente tem que dar uma chance para ele, se ele não puder... se daqui a uns anos eu disser: não, não adiantou, ele não conseguiu melhorar. (Ilda, mãe de Gordo, cego)

Acompanhando os depoimentos desta mãe e observando algumas questões que a deixam aflita, não pude deixar de trazer para discussão, essa outra figura citada por Foucault na genealogia do anormal, que é o monstro. Este indivíduo, cuja alteridade deficiente é diferente, não é o “outro” de que falamos antes ou que se propõe incluir na escola regular. Ele é um “outro” difícil de ser assimilado e marca com sua presença, o que vem a ilustrar o comentário que fiz anteriormente sobre não haver homogeneidade na deficiência. Skliar ao abordar as figuras de Foucault, nos diz:

“O monstro, na descrição de Foucault, a forma natural da contranatureza, o grande modelo das pequenas diferenças, o princípio da inteligibilidade de todas as formas de anomalia.” (SKLIAR, 2003, p. 175)

Esta figura do monstro, fazendo apologia às figuras de Foucault, se mistura ou se confunde com o indivíduo que a sociedade sugere incluir, que anteriormente comparei com o indivíduo a ser corrigido, mas o sistema não o prevê. Não há lugar para ele, não há sistema de educação, nem perspectiva de ampará-lo no futuro, mas ao mesmo tempo ele está no “todos” que tem direito à educação, ou melhor, ele está no “todos”. Há uma vida e um futuro a ser considerado, mesmo que a política pedagógica proposta não dê conta, e surge então uma questão: qual a proposta pedagógica usar para estes indivíduos a partir do momento que acreditamos que são capazes de alguma aprendizagem. Esta é uma linha tênue entre produtividade social, visto que o capitalismo democrático exige ser produtivo, e exclusão social, jogando ou isolando em algum lugar produzido pelo poder, aonde ele não venha a ferir as regras de convivência.

Um teto onde seu afastamento seja justificado pelas finalidades da ordem disciplinar e pelo caráter específico do local, como foram os manicômios e as prisões, como bem cita Skliar (2003).

- As escolas têm que oferecer, quanto mais, melhor para eles. Quanto mais convívio com outras crianças melhor. Claro que não adianta dizer que vai tratar igual, a gente sabe que não pode, infelizmente eles não tem condições. (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

Mas quanto a não tratar igualmente, corre-se o risco de não normalizar, mas é justamente este o objetivo da escola, ajustar á norma, normatizar, portanto é preciso padronizar. Por isso, estes indivíduos fogem às previsões, pois não se enquadram nas propostas e alternativas pedagógicas. Este tipo de episódio parece que marca uma linha entre o “monstro” e o “indivíduo a ser corrigido” a partir de como foram definidos na genealogia do anormal de Michel Foucault (2001).

Ilda coloca ainda não entender por que não encontra profissionais para atenderem ao seu filho:

—... infelizmente eu não sei as pessoas não são preparadas ou se as pessoas não querem. Porque a impressão que me dá é que, infelizmente, eles saem de um curso superior com uma visão de uma criança especial. Aquela que tem pequenas dificuldades de escrever, pequenas dificuldades de se comunicar, só que a deficiência mental pode ser maior e aí ninguém quer assumir. Aí dá aquela impressão assim: este não pode, este não tem condições. Quem é que disse que ele não tem, quem é que diz

que ele não sabe, ele não pode?[...] eu quero que alguém se dê o tempo de tentar então, ensinar, mas eu ainda não achei. Eu só tenho estas pequenas coisas assim como: a sala de recursos uma vez por semana, a APAE também é só duas vezes pro semana, uma hora. Então é tudo assim, tudo que eu faço é aos pouquinhos. Um pouquinho aqui, um pouquinho ali. Onde eu consigo alguma coisa eu vou, mas que é pouco. . (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

Afinal, quais são as instituições responsáveis pela educação destas pessoas? Primeiramente é preciso saber se eles fazem parte do todos que tem direito à educação, como proposto pelas políticas públicas de inclusão. A partir daí, fica outra questão: Qual é a educação que dá conta deste sujeito, ou existe uma educação? Há outra pedagogia? Não precisamos acusar a escola regular de não poder receber estes indivíduos, porém é necessário que exista outra “escola”, ou poderíamos chamar de um outro lugar de aprender, ou ainda quem sabe, uma concepção sobre educação inclusiva. Ilda, comenta a respeito destas portas fechadas que encontra, dizendo:

– Olha eu não sei nem onde procurar, este é o grande problema. [...] nem creche não aceitava ele. De lá pra cá acho que as coisas já melhoraram muito, são quase 14 anos, e isso acho que já melhorou, pelo menos hoje eu tenho onde deixar meu filho, não sei até quando, porque ele tem quase 14 anos, mas isto é muito importante.[...] Eu acho que isso é que falta mais. Um lugar que nem outra criança tem. Chega na idade escolar ele tem uma certa independência e a mãe também. Mas nós não temos isso. Nós temos que ser exclusiva dos nossos filhos. E se agente não faz isso é cobrada, acham que a gente é errada. A gente se sente assim pelo menos. Sim, mas a gente também precisa de uma vida, é? (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010).

A propósito Carlos também menciona sua opinião sobre o despreparo de outras instituições como é o caso da igreja, que poderiam receber o deficiente para dar um amparo, um apoio, embora esta seja uma discussão que não pretendo estender. O que fica demonstrado neste cenário é o perfil da sociedade do desamparo, como podemos observar:

- ...e aí Reginaldo a questão toda que eu enfatizo muito, que geralmente as pessoas vão procurar um apoio um conforto, um apoio nesse sentido e que como é que estão nossas igrejas em questão de acessibilidade, em questão de preparo para receber pessoas com deficiência? De não ter este olhar assim de: pecado resulta em consequência, deficiência é uma consequência de um pecado. (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

O imperativo de uma escola para todos cria também a impressão que é esta escola como está constituída hoje que precisa dar conta de todos, e necessariamente, não é. Se não sabemos muito bem de quem estamos falando, como saberemos o que fazer com ele? “Sem saberes sobre esses ilustres desconhecidos, não é possível desenvolver pedagogias que se volte para o processo de “normalização” dessas pessoas.” (LOPES, 2007, p.27).

Quando a escola nega espaço de convivência, de aprendizagem, ou ao menos de inter-relação, para o deficiente cria certo pânico, uma apreensão na família dos deficientes. Por outro lado, políticas públicas como o PNAEDv, por exemplo, propõe oportunidades e espaço à estes “anormais”, sugere incluí-los, portanto, questões como: Onde então buscaremos as oportunidades para o que o PNAEDv sugere aos que tem deficiência visual? Quem define quem pode ou não pode? Quem assume a definição por uma não normalidade?¹⁹ ; ficam sem resposta.

Na verdade, quem são estes que a sociedade quer incluir? Por que o deficiente visual é quem precisa estar carente de oportunidades se muitos outros “anormais” circulam por esta sociedade? Não são necessariamente questões a serem respondidas mas que precisam no mínimo serem pensadas por quem circula neste cenário da inclusão. Carlos nos traz alguns questionamentos pertinentes àqueles que de repente perdem a visão e “saem” do mundo dos “normais”, precisando readaptar-se para continuar dele fazendo parte. Ele nos mostra também, a importância de se valer da religiosidade como ponto de apoio para aceitar alguns fatos, como por exemplo:

– Exato. Não, Reginaldo outra coisa que é muito importante, uma questão que as vezes se desconsidera, mas acho muito importante a questão espiritual, tu tem que entender, tem que ter uma compreensão de por que aconteceu isto contigo, né. Tanta gente aí que rouba, leva tiro, bate de carro, enche a cara, se droga e tal e não acontece nada. Tu que é um cara que sempre buscou ser correto, daqui a pouco fica cego. O que foi que eu fiz. Aí tu te remete aquela coisa de castigo, de consequência, aí tu acha que tu és o pior do mundo que tu não fez as coisas certas e quando tu vai para este lado espiritual, uma compreensão assim mais transcendente, aí tu já tem, eu digo assim com ...

¹⁹ Visto que mesmo os laudos médicos por vezes não são claros sobre o caráter da deficiência do indivíduo.

- ...tu começa vendo que não é isso na verdade, que não é castigo nenhum. É porque existe um porquê e isto vai da fé de cada um, né Reginaldo, mas se foi permitido acontecer isto é porque tu tinha capacidade de produzir mais até quem sabe do que se tu tivesse enxergando. (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

Fechando a discussão deste marcador, trago uma questão importante, levantada por um dos entrevistados, quando se discute a inclusão escolar e se ecoa aos quatroventos o discurso de uma escola para todos. “Quem são estes todos?” São todos os PcDs visuais ou todos os “normais videntes”? Ou serão todos estes juntos, cada um dentro das suas peculiaridades?

- ...acessibilidade atitudinal, parte da atitude das pessoas. Dentro deste pensamento, eu penso muito no que cada um de nós pensa quando fala a palavra “todos”. Quando a gente pensa na palavra “todos”; quem está incluído no nosso todos. Será que todos estão realmente no nosso todos? E mesma coisa aí esse todos remete a palavra sociedade. Quando eu penso em sociedade ou em comunidade, em quem é que eu to pensando? To pensando daqui a pouco nos negros, nos brancos, nos índios e tal? Estou pensando eles, cada um deles com todos os seus sentidos ativos? Nós não temos todos eles ativos. (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

3.2 – Inclusão Escolar: “Todos para dentro da escola”

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]

Acreditamos e Proclamamos que:

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

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

3.2.1 - Inclusão escolar: Quem vai à escola?

Neste marcador discutirei um tema bastante polêmico, a inclusão escolar de deficientes visuais. Assunto que desperta as mais variadas manifestações nas publicações de diversos artigos e que traz de vários autores ricas discussões sobre a análise deste discurso de inclusão bem como suas relações de saber-poder. Lembrando as teorias de Michel Foucault sobre discurso, onde diz que o discurso é uma prática, trago a posição de Sardagna (2007), manifestando que “neste sentido, os discursos produzem saberes que articulados, constituem políticas” (p.174) e não pára por aí, dizendo ainda, “políticas essas que, em outras dimensões, funcionam como condições de possibilidade para que as ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas” (SARDAGNA, 2007, p.174).

Impossível de ser discutida apenas na dimensão do binômio inclusão/exclusão, a inclusão escolar traz a campo um variado e grande número de peculiaridades que não se esgotam nem se definem através das colocações de certo ou errado, de contra ou a favor. Como instituição inventada pela modernidade para dar conta da formação intelectual e cultural do sujeito “normal”, que a sociedade insiste em buscar, cabe à escola tratar também da inclusão deste indivíduo que traz a marca da diferença e a necessidade de uma pedagogia que também lhe permita crescer, evoluir e quem sabe, até aprender. Não é o caso de afirmar que precisamos de uma outra pedagogia e sim ter

a clareza de que a proposta pedagógica desta escola inclusiva deve contemplar a todos que ela “abriga”²⁰ (ou assim se propõe pelo menos).

Início a discussão deste marcador trazendo recortes da Declaração de Salamanca, que aconteceu em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, momento que certamente serviu de marco para as lutas e avanços na educação inclusiva de deficientes e direcionando ao foco desta pesquisa, especificamente para os deficientes visuais. Este documento ilustra que a busca de uma educação inclusiva não é de agora, a construção deste discurso não é nova, mas o que se renova são os modos de tentar fazer da escola um lugar de acesso também a quem é diferente. As novidades são as diferentes propostas de transformar esta educação que atende a quem está nos padrões ditos normais, que em alguns momentos é excludente, em uma educação inclusiva. Acessíveis também àqueles que trazem consigo as marcas da diferença, da deficiência e que talvez estivessem excluídos do sistema educacional. As políticas de inclusão, embora aparentemente inofensivas e simplistas, ainda buscam o que fazer com os “anormais” que o discurso da escola inclusiva propõe incluir, mas que não se enquadram na definição *normal de deficiente*²¹.

Como cita Sardagna (2007), “o imperativo da educação para todos vem constituindo os discursos e produzindo sentidos nos sistemas de ensino. A noção de inclusão de todos perpassa essa produção de sentidos” (p.177). Apoiado nesta metanarrativa da educação para todos, vejo uma busca utópica de inclusão de todos, o que na verdade não acontece nas tramas que colocam o sujeito em uma transição de posições que variam entre estar incluído e estar excluído. Este “todos” generalizado e indefinido não garante a presença do diferente, que pode não estar fazendo parte do “todos” a que se refere à sociedade normativa. As ausências de um foco, de uma clareza sobre quem são estes outros que farão parte deste novo “todos”, talvez não permita mudanças mais eficazes e pontuais na educação inclusiva dos deficientes visuais, fazendo com que movimentos a favor de transformação das políticas pedagógicas de inclusão escolar percorram trajetórias quase circulares, avançando muito pouco.

²⁰ Utilizo a palavra abriga no sentido de todos que freqüentam a escola regular em todos os níveis, sejam ditos normais ou deficientes.

²¹ Grifo para ressaltar a definição que a sociedade normativa atribui a ser deficiente, colocado como uma categoria única e homogênea.

Na fala deste aluno cego, que trago a seguir, fica marcada a preocupação com o sentido que traz a palavra “todos” nesta temática sobre inclusão escolar dos deficientes visuais:

...eu penso muito no que cada um de nós pensa quando fala a palavra “todos”. Quando a gente pensa na palavra “todos”; quem está incluído no nosso todos. Será que todos estão realmente no nosso todos? E mesma coisa aí esse todos remete a palavra sociedade? Quando eu penso em sociedade ou em comunidade, em quem é que eu to pensando? To pensando daqui a pouco nos negros, nos brancos , nos índios e tal? Estou pensando eles, cada um deles com todos o seus sentidos ativos? Nós não temos todos eles ativos. Este pensamento é bem bom na questão da acessibilidade. (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

Voltarei a fazer referência desta colocação mais adiante, ao abordar sobre acessibilidade, mas neste momento darei seqüência aos comentários deste aluno, quando pergunto: ...sim, mas e a escola para todos, e a inclusão escolar? Ao que ele me responde:

Eu acredito na escola para todos e o meu todos fala em todos, mesmo aquela pessoa mais limitada, assim numa cadeira de rodas sem movimento sem nada. O problema todo é que o momento que nós vivemos, Reginaldo, é o mais crítico da inclusão porque nós estamos em um momento que os nossos professores, os nossos pais, filhos, os nossos administradores, todos eles tiveram uma educação que não contemplou este todos como ele realmente é. (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

Alguns sinalizadores apontam que a exclusão é grande no Brasil, como por exemplo, em uma palestra da Secretária da Educação Especial da Secretaria Estadual da Educação, em Santa Cruz do Sul, 2009, a palestrante relata que 70% dos deficientes em idade escolar, até 18 anos, estão fora da escola. Deve-se questionar o quanto as barreiras criadas pela sociedade disciplinar contribuem para um percentual tão elevado. Este perfil caracteriza que em relação aos deficientes, a educação brasileira é exclusiva. É necessário que através das políticas públicas de inclusão escolar, reverta-se este quadro de pessoas fora da escola.

È neste emaranhado de dificuldades que buscamos ainda saber quem é este outro, que dizemos querer incluir. Com a presença da diferença às portas da escola, este

“todos” cria padrões, perfis, como referi anteriormente, passa a ser o “todos” aqueles que podem pertencer ao grupo, que estão dentro da norma ou mais próxima dela. É este “todos” que a sociedade/escola julga dar conta, mas que na verdade não inclui a todos. Quando a sociedade normativa elege seu “todos” busca incluir àqueles que provocarem menos deslocamentos na norma, já que a inclusão dos diferentes, deficientes, característica inegável deste processo, deslocaria, usando as palavras de Veiga-Neto, (2001), “a norma para um ponto diferente daquele que tem hoje” (p.116).

Quando leio em Lopes, (2002), que “o poder entendido através da noção de rede produz coisas, sujeitos, comportamentos” (p.3), continuo nesta direção trazendo que este mesmo poder constrói uma idéia de educação inclusiva e inventa um local adequado, a escola, sugerindo que esta seja o lugar de todos e que desta maneira normatizar-se-ia a deficiência, incluir-se-ia o outro e, colocando, portanto, todos como iguais em suas alteridades. Uma tendência de homogeneização da educação, agora com caráter de inclusão. As políticas de educação inclusiva se apresentam como uma estratégia de ordenamento, de organização social e de uma busca de aproximação e identificação do diferente. Veiga-Neto (2001) nos traz o seguinte: “ [...] é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca deste outro”(p.113). Nesta situação, reforçam-se as relações de poder, eu diria, o poder de direcionar quem vai para onde, em relação à norma e, Veiga-Neto (2001), fechando a ideia acima, ainda traz que “detectada alguma diferença, estabelece-se um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é estranho”(p.113).

A inclusão pode ser pensada também como uma estratégia de ter este outro tão mais perto que poderia ser entendido melhor, conhecido melhor e por que não pensar, corrigido melhor, com maiores possibilidades de atender os sistemas de controle. Se tantos são os excluídos, é preciso estreitar as definições de quem será incluído e sujeito a uma reconstrução que tentará conduzi-lo para mais próximo da norma. Esta mesma rede de saber-poder que inventa a inclusão tenta reconstruir um outro sujeito a partir daquele definido como o indivíduo anormal, fora da norma. Entre alguns aspectos a serem observados no tema inclusão escolar, discutir sobre quem são os sujeitos a serem incluídos é uma questão que não se esgota, pois as necessidades individuais são inúmeras e diferentes, propondo que esta escola de hoje possa atender algumas das

necessidades que se apresentam, mas que certamente não atingirá a todos que buscam uma oportunidade dentro da educação. Em relação à educação dos deficientes visuais elege-se a escola para buscar atender as necessidades deste indivíduo, esta mesma escola que não dá conta, dentro da pedagogia atual, de atender aos que aparentemente não apresentam deficiência, mas que se afastam da norma por terem seu comportamento estigmatizado como diferente. Contudo, sobram rótulos e adjetivos a esses que são considerados, nesta visão normatizadora, como deficientes. Acho oportuno citar Roos, (2007), para refletir “o quanto as “diferenças” desses sujeitos, percebidas e nomeadas por nós, educadores e educadoras, são produzidos em nossa cultura escolar, emaranhada em ampla rede de relações de poder e de discursos que constituem o modo como olhamos, dizemos, [...]” (p. 65), na verdade como determinamos tudo sobre o “outro”.

E se esta escola não der conta de acolher todas as diferenças, esbarraremos nos fatos do século XVIII, muito bem explorado por Foucault em seus estudos, que é a institucionalização do “anormal”. Explorarei um pouco mais no marcador “sala de recursos”, sobre este lugar do “anormal”. Quais instituições a ordem disciplinar vai sugerir para dar conta destes novos “loucos”?

Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais (PNAEDv, BRASIL, 2002), traz em parte de seu texto, traz o seguinte, em relação à inclusão de deficientes visuais, que segue:

A tendência atual da educação especial, em todo o mundo é manter na escola comum o maior número possível de crianças com necessidades educativas especiais. Aquelas que podem ser educadas num programa regular de ensino, com ou sem serviços suplementares, não devem ser institucionalizadas.

Esta posição há muito tempo vem sendo considerada mais desejável, tanto do ponto de vista ético, quanto social e econômico. O interesse da criança, da família e da comunidade em geral, é melhor atendido quando os programas de educação especial são instalados em escolas locais, proporcionando ao educando o máximo de convivência com outras crianças e pessoas de seu próprio círculo de relações sociais. (SEE/CENP, 1980 – Serviço de Educação Especial da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação).

É possível observar, neste documento, uma proposta aberta de inclusão de deficientes. Na expressão acima “aquelas que podem ser educadas” não traz critérios que defina quem serão os incluídos, o que facilita os mecanismos de manipulação e controle, deixando indefinidos os sujeitos da inclusão. Longe de pensar a inclusão na simplicidade de um sim ou não, a proposta de inclusão escolar de deficientes visuais precisa ser discutida como um processo de transformação de sujeitos, numa construção de novas relações e, portanto, de novos sujeitos. Estes, normais e anormais, serão produzidos e constituídos enquanto sujeitos de uma mesma sociedade, a escola. Com isto quero reforçar que a estrutura para incluir um deficiente visual em sala regular, dever ser tal que prepare este indivíduo para um ambiente de disputas de espaços e de, nem sempre, compreensão de sua deficiência, pois os “normais” podem negar a solidariedade ou o direito do deficiente de estar ali.

Vejamos os depoimentos de professores em relação ao comportamento de uma turma de ensino médio, com um grande número de alunos não deficientes e um cego:

- Não precisei mudar muito o meu jeito de trabalhar. Tentava sempre colocar algum colega junto com ele²², pra que me ajudasse algum colega que soubesse o conteúdo para auxiliar ele. Como eu tinha que atender uma turma muito numerosa, por isso eu achei assim difícil o trabalho com ele, porque ele foi colocado dentro de uma turma muito numerosa, 30 alunos. É uma turma que me chama muito na classe, eu não conseguia dar um atendimento mais individual para ele, então eu colocava um colega junto com ele, para ajudar ele. Era o que eu podia fazer, né? (Diana, professora de matemática, 2009)

- Este ano, como o Pedro foi para uma turma maior, teve uma resistência bem maior do grupo. Uma turma agitada, vários conflitos entre eles mesmos, então assim, no primeiro ano existiu uma proteção com o Pedro, do grande grupo, este ano, já várias vezes a supervisão, a direção teve que entrar na sala para conversar com o grupo, para principalmente, eles terem respeito pelo Pedro, porque ele era tratado de uma forma diferente, até pelos professores, muitas vezes eles não aceitavam isso (por exemplo: de ter prova diferente, de ter várias situações diferentes). O grupo tava com dificuldades de aceitar isso, então a direção teve de intervir para o grupo aceitar a realidade do Pedro. (Glória, professora de geografia, 2009)

²² Ele, se refere a Pedro, 16 anos, aluno do ensino médio, cego.

Ao mesmo tempo, assegurar o lugar dentro da instituição escola não garante estar incluído. Lopes (2007), reforça esta idéia colocando que “estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelece” (p.31). Pode, inclusive, desenvolver um processo de exclusão, se as condições de acolhimento do indivíduo deficiente visual não forem adequadas. Da mesma forma, se os profissionais que estão desenvolvendo o trabalho da educação destes indivíduos não estiverem adequadamente preparados para realizar as adaptações necessárias.

Lopes, (2002), diz que ao questionar em uma pesquisa professores de escola regular sobre o que pensam ser a educação inclusiva, estes foram unânimes em reduzir a idéia de inclusão à deficiência e a noção de sujeito ao desenvolvimento cognitivo. Eu trago a discussão de que se o desempenho da educação leva em conta apenas o desenvolvimento cognitivo, no sentido de dar conta dos conteúdos propostos, podemos correr o risco de estar diante de uma política de exclusão. Ao trazer estes recortes do texto de Lopes (2002), aproveito para acrescentar que os professores que entrevistei ocupam posições semelhantes perante o discurso da inclusão, o que torna este tema simplista e enfadonho, discutido apenas na dimensão polarizada do binômio in/exclusão:

- [...] todos aqueles que são enquadrados aquém ou além da média, constituem um grupo que hoje, na visão dos professores, estão ameaçando o rendimento das aulas, a aprendizagem dos “normais”, a segurança da turma que acolhe aquele que é diferente, a tranquilidade das aulas e o conceito de competência do professor que não se sente preparado para trabalhar com estes “especiais” (LOPES, 2002., p.5)

O que percebo, é que a proposta de inclusão de deficientes visuais em salas regulares constrói um processo delicado de inclusão, onde aquele que é diferente não ousa mexer em nada do que está posto, devendo sentir-se assim “grato” por poder estar ali, junto aos demais. O estar junto como “favor” da instituição escolar que pertence aos normais e que “permitem” o acesso do deficiente visual e, entre outras coisas, até “ajudam” este outro. Surge, como já mencionei anteriormente, a imagem da sociedade paternalista, que protege para melhor controlar. Observa-se tal comportamento nas respostas destes alunos cegos, quando questionados sobre como se sentem em sala de aula regular:

- Sim..me ajuda, me ensina,né ... também quando tem dificuldades, trabalhos.
- Me sinto bem, meus colegas me ajudam... a professora também, quando tem uma dificuldade ela me ajuda também.
- Sim. Sem a escola ninguém tem emprego aí.
- Sim por que eu conheço novos amigos. Conheço novas coisas. (João, 16 anos, cego, estudante de ensino médio, 2009)

- Me sinto super bem na sala de aula. Circular também, a bengala leva a gente para todo o lugar. Quem tem habilidade com a bengala vai a todo o lugar. Sempre tem os obstáculos, mas, a gente tenta ultrapassar os obstáculos, desviar.
- Sim, o material eu não tenho problema nenhum com o material.
- Encontro fora da sala, na rua, no final de semana. (Pedro, 19 anos, cego, estudante do EJA, 2009)

Pedro nos traz seu parecer sobre a inclusão e sobre sentir-se incluído:

- Como tá o andamento aqui, ah eu venho só uma vez por semana, mas que eu sei o andamento aqui na sala de recursos ta bem desenvolvido. Aqui eu acho que tem poucos professores para muitos alunos, aqui na sala de recursos. E a inclusão, aqui, creio eu que é bem boa. O pessoal é assim bem ... gosta de colaborar bastante.
- Sim

E depois perguntando a João sobre os amigos fora da sala de aula:

- Fora da escola? Sim eu faço em casa, passeio com meu vô, caminho com minha mãe, faço fisioterapia.
- Não, não tenho muito pois eles moram mais ali pro centro e eu moro mais lá ... mais longe

Não há nestas falas um posicionamento político sobre suas condições de cegos que atravessam um processo social de inclusão escolar, sendo eles diferentes e sujeitos a contratempos de várias ordens, como posso comprovar pessoalmente no cotidiano do meu trabalho na escola, diretamente com estes alunos. Fator importante na discussão sobre inclusão escolar de deficientes visuais, a postura política do cego parece não ser desenvolvida dentro da educação escolar. Não existe uma formação política sobre a situação destes indivíduos em relação à sociedade em que vivem, suas normas e (pré)conceitos. Talvez de tanto ouvir dentro da família ou em outros lugares o discurso das inúmeras dificuldades e que estão sempre atrás de um “favor”, os sujeitos não acreditam que tem direitos iguais aos videntes e que cabe ao poder público oferecer condições de vida e isto não significa ajuda e sim um compromisso social, aliás,

constitucional, estando registrado na Constituição Federal e em vários tratados, leis e decretos.

O lugar de onde estes sujeitos manifestam sua opinião parece ser o lugar da resignação com a condição de deficiente, dentro de uma instituição que não foi inventada para ele, mas que o recebe (que o tolera). As dificuldades pedagógicas para que eles recebam o material em dia, de entenderem as explicações dadas pelos professores, os trabalhos nos livros, especialmente em situações que utilizam mapas e outros desenhos, são realmente muito grandes. Há na escola, fazendo uso da expressão de Lopes (2007), toda uma “sofisticada maquinaria” que precisa funcionar em sintonia. Enfim, a escola, instituição definida atualmente para dar conta da educação de todos, encarregada de levar em frente à proposta de inclusão escolar de deficientes visuais, falha em sua estrutura organizacional. Há uma lacuna entre professores de sala de recursos e de salas regulares, fato que reitero no marcador sobre sala de recursos.

O tempo de aprendizagem para PcD visual é diferente, partindo do princípio que a estrutura educacional existente é para videntes, o que requer do deficiente a utilização de outras estruturas físicas (material) e fisiológicas (outros sentidos). Estes alunos cegos enfrentam dificuldades em realizar as provas que, algumas vezes, são as mesmas aplicadas aos alunos sem deficiência visual e não digitadas em Braille²³, não levando em conta que o tempo para interpretação e compreensão das ordens dadas destes indivíduos, é diferente. Entre você ler a prova com os olhos e ler com os dedos, se fosse digitada em Braille, ou ainda ouvir de um leitor, requer tempos e capacidades diferentes de interpretação, portanto sua necessidade de atenção também é diferente. Um teste de uma hora para um vidente pode transformar-se num pesadelo de duas horas ou mais para um cego, se algumas alternativas não são feitas. O que apresento aqui não é retirado da literatura, é o cotidiano de uma instituição chamada “escola” que se propõe ser “inclusiva” e dar conta da vida escolar destes indivíduos, acreditando que coloca-los dentro da sala de aula é suficiente.

Para ilustrar, trago as situações de João e Pedro. Devido a algumas colocações perante professores do ensino regular e um acompanhamento de perto nos conselhos

²³ Braille é o alfabeto dos cegos, um código baseado em pontos que sobressaem do papel (alto relevo). A escola em questão possui uma impressora, tal qual impressoras normais executa rapidamente o trabalho.

finais, explicando sobre possíveis adaptações curriculares que os pareceres sobre educação prevêem, João foi aprovado para o terceiro ano do ensino médio. Em relação a Pedro, foi reprovado em meio a uma série de desencontros entre os professores de sala regular e nós da sala de recursos, seguido do desleixo e desânimo por parte do aluno em interessar-se um pouco mais. Pode-se pensar, a partir disto, que a inclusão escolar dos deficientes visuais não acontece na mesma sincronia da educação dos “normais”.

“Todas as sociedades produzem estranhos. [...] Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo [...] por sua simples presença deixam turvo o que deve ser transparente, [...] se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas, [...] então cada sociedade produz esses estranhos.” (BAUMMAN, 1998, P.27)

Numa analogia com a díade inclusão/exclusão, caos/ordem existem numa dependência mútua. A escola, como instituição que busca ordem disciplinar, inventa a educação inclusiva como meio de aproximar o deficiente e trazê-lo para um lugar comum. Se as condições para receber este novo sujeito não forem adequadas, estamos diante de uma probabilidade de caos, de desordem, de anarquia. A presença do “outro” na escola cria uma tensão, instaurando uma insatisfação a quem já pertencia ao sistema escolar, pois, balança as hierarquias sociais. Porém, como diz Bauman (1998), as classificações nunca conseguem dar conta da diferença, e o caos sempre volta a se instalar, exigindo novas classificações. Esta é a difícil tarefa da “educação inclusiva”. Estar dentro do espaço, não garante a ordem do sistema, pois o outro abala esta ordem.

Finalizando, no encerramento do ano de letivo de 2009 foi proposto pelos professores de sala de recursos à direção da escola, um espaço nas reuniões iniciais do ano letivo de 2010, para esclarecer o papel da sala de recursos na escola e alguns procedimentos a serem tomados por professores de sala regular, em relação a alunos deficientes visuais incluídos. Iniciou-se o ano letivo e nada aconteceu. Isto me recorda: “As instituições educacionais vão sendo constituídas em uma proliferação de discursos”, (SARDAGNA, 2007, p. 175). Não fujo dos conceitos de Foucault que traz o discurso como prática, pois o não agir a favor da inclusão, também é uma tomada de posição. O projeto de educação inclusiva para estes indivíduos se aproxima mais do caos do que de um sistema organizado de educação onde, educar possa ter o caráter de aproximar o deficiente da norma e dos mecanismos de controle, isto me inspira melhor

que mantê-lo, embora sem garantias dentro do sistema, sujeito a atitudes de exclusão no campo educacional principalmente. Toda educação por princípio se pretende inclusiva.

Como Docentes, precisamos passar a ver um outro sujeito da educação. Um sujeito que possui múltiplas identidades, que é fragmentado, que se significa e é significado a partir dos lugares que ocupa na rede social. Talvez acreditando em um outro sujeito passemos a pensar outras pedagogias que possam ensinar outras coisas aos nossos alunos. (LOPES, 2007, p.30)

A seguir a opinião de uma professora sobre sua percepção da inclusão escolar dos deficientes visuais:

- Ele inclui ele dentro da sala de aula, mas não é possível fazer isto em todas as atividades, porque não tem as mesmas condições que os demais. Em algumas atividades ele fica excluído e isso me deixa sem saber o que fazer. Mas ao mesmo tempo é bom porque ele tem a oportunidade de estar se relacionando com os colegas. (Diana, professora de matemática, 2009)

– Se a gente fosse pegar assim o primeiro ano. O primeiro ano, pelo grupo, falando assim bem específico da história do João, que aqui na escola é o único caso que eu tive a experiência. O primeiro ano foi bem mais tranquilo. (Glória, professora de geografia, 2009)

Discutindo sobre o processo de inclusão escolar, eu pergunto a estas professoras se receberam orientações sobre como proceder com um aluno cego em sua turma e elas me contam:

– Não. Assumi a turma de outra professora no meio do ano. Não recebi nenhuma orientação, eu tive que buscar informações. Tive que procurar os professores da sala de recursos para saber como proceder com ele. Como seriam as avaliações. Eu tive que ir atrás... (Diana, professora de matemática, 2009)

- Nas reuniões pedagógicas sempre era falado dos alunos com necessidades especiais, mas acho que a gente poderia ter mais recursos, até leituras. Faltam muitas vezes informações, não que tenha que vir da escola, mas o próprio professor deveria buscar isto. Não que seja responsabilidade da escola, mas do professor de cada disciplina. Ta na hora de cada professor buscar os recursos necessários, informação, para atender melhor este aluno. [...] Mas é uma coisa assim que eu sinto necessidade, o professor, cada um tem que buscar. A direção vai dizer o que? Vai dar as coordenadas: “Olha tem um aluno deficiente visual”, mas é o professor na verdade que vai ter que adequar esta realidade na sua disciplina. (Glória, professora de geografia, 2009)

Seguem mais depoimentos sobre as percepções dos professores e estagiário abaixo identificados, sobre a inclusão escolar:

- Dentro da sala de aula, das escolas em geral?

Bom, só é possível se tiver muito apoio da escola, da direção, da supervisão e tem que ter a sala de recursos, senão a inclusão, ela vai ser para excluir o aluno. Ele só vai estar ali dentro da sala de aula, mas não vai estar participando da forma como deve. Aí vai ser válido. (Diana, professora de matemática, 2009)

- Acho que mesmo que a gente tenha resistência, a resistência ela existe pela dificuldade, pois na verdade nós não estamos preparados para trabalhar com deficientes, eu sou da opinião que ela deve existir. [...] falando bem no pessoal, [...]se tu tivesses um filho deficiente tu irias querer ele, por exemplo, fora do contexto da sociedade? Não. É uma necessidade a convivência esta interação com o grupo ou com a sociedade. Acho que tem que ter as salas, os laboratórios especializados, mas ele tem que ter a convivência com o grande grupo. Então, eu defendo a inclusão, mas a gente ainda tem uma resistência porque não estamos preparados para trabalhar com este deficiente. Mas isto na verdade só vai acontecer no momento que cada um aceitar e querer isso. (Glória, professora de geografia, 2009)

- Se o aluno não tem na sua escola alguém que tenha alguma preparação algum conhecimento, ele vai ser incluído, ele pode até estar incluído na sala de aula. Eu tenho um aluno deficiente na minha turma, mas será que ele esta sendo atendido como deveria ser, ele está entendendo? Esta tendo um bom progresso? Isso não adianta, dizer que está incluído se ele não está sendo trabalhado, não está entendendo nada que a prof fala. Professor tem que falar bastante, não só ficar escrevendo no quadro, tem que falar, explicar, ele tem que mostrar com objetos concretos, táteis, tem que ser palpável. Não pode ser uma folha em tinta, tem que ser com detalhes, com textura, pois o deficiente visual lê através da ponta dos dedos. (Marisol, professora da sala de recursos da escola Santa Cruz, 2009)

- a questão da escola é uma coisa curiosa, a gente não consegue entender muito bem, por exemplo, se prega a inclusão escolar ta? Crianças com deficiência junto com as demais, numa educação igualitária de trocas e tal, bem aquela coisa de inclusão, e ao mesmo tempo aplica provas, como esta prova Brasil, que são quantitativas e que não respeitam a individualidade. Quando a gente fala em inclusão escolar, nós falamos em individualização, de respeito as particularidades de cada peça da turma, cada peça quer dizer de cada aluno, de cada mente que tem ali, seus aprendizados e tal. [...] a prova por si só, assim a prova escrita, não é a melhor forma de avaliação, ela vai pegar um recurso, um momento do aluno, talvez um dia que ele não ta legal, daqui a pouco aconteceu alguma coisa, mas ta ali, um aluno nota tanto. Então tem contradições tremendas

assim do nosso poder público. Eu acredito que são coisas que vão mudar e que a inclusão vai ter que enfrentar também, de certa forma, quem acreditou na inclusão. O nosso governo vai ter que estar sensível a isso, talvez um acordo com o governo federal, estadual e municipal e tal, eu falo essa questão metodológica, um olhar um pouco mais metodológico. (Carlos, 33 anos, cego, 2009).

Tantas são as facetas do discurso sobre inclusão, que por vezes esquecemos que o “outro” também precisa tomar algumas atitudes, caminhar em alguma direção para que algo aconteça, seja o que for. É preciso ocupar alguma posição nestas relações de saber/poder. Uma das teses da inclusão é que o deficiente precisa aceitar-se como deficiente e Glória, professora de geografia, traz o seguinte em relação a isto:

– E eu acho assim uma coisa, falando em especial do João, é a aceitação dele. Acho que começa por aí, pois a dificuldade que ele tem pra aceitar. Eu já tentei colocar para ele em algum momento experiências, como o aluno que eu tive lá no Rosário (outra escola), que hoje trabalha na Souza Cruz, fez pós-graduação, sabe, que pode levar uma vida como qualquer outro, mas desde que tu aceite a tua condição, por que se tu fica o tempo todo rejeitando, vai te tornar uma pessoa infeliz, frustrada. Acho que hoje as possibilidades estão aí para todos conquistarem seu espaço. O mundo está aberto para isso, a sociedade está aberta para isso, então não há necessidade mais de se esconder, acho que é só enfrentar. (Glória, professora de geografia, 2009)

Neste momento trago a seguinte questão: Mas na sala de aula, faz-se a evidência de que ele e seus colegas são diferentes, como fica isto?

– Exatamente. Que eles têm que aceitar ele como um colega, mas ver ele como alguém que necessita de algo diferente muitas vezes, assim como cada um pode necessitar de algo diferente, o João mais do que nunca precisava ter um atendimento especial na sala de aula. Mas assim: a inclusão, acho que no geral ela tá cada vez sendo mais aceita por todos. Na outra escola que eu trabalhei também com deficiente visual e ele também era só acompanhar pela escuta e o grupo em si (foram as duas experiências que eu tive) tinha um grande respeito, uma grande aceitação de ver isto como diferente e ter um carinho e ter essa afetividade e não a rejeição.

Esta é uma definição polêmica, não passiva de apenas uma definição, simplista e linear, como eu trouxe ao final do item anterior. Ao deficiente visual, aceitar-se requer tempo, as vezes tanto quanto adaptar-se.

A seguir, trago a colocação da mãe de um menino cego e com comprometimento mental, que busca um espaço para seu filho, respondendo sobre sua expectativa em relação à inclusão do menino:

- Olha, eu acho muito bonito falar em inclusão. Eu acho muito válido para as crianças que tem condições. Eu acho que o meu filho ainda não tem condições de ficar numa escola junto, assim totalmente junto com outras crianças e dizer assim que vão tratar igual. Isto ele não tem condições, por que a deficiência dele é muito grande, mas eu gostaria que ele tivesse algum lugar assim que convivesse com crianças que não tem o problema que ele tem. Para ele poder conviver e também para os outros poderem (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

É essa dupla realidade da norma – de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença – que faz dela um operador tão útil para o biopoder. (Veiga-Neto, 2001, p.115)

As políticas de inclusão escolar buscam o que fazer com “os anormais”, mas se a escola não der conta de alguns, voltaremos ao processo de institucionalização? Podemos interpretar, pelo que traz o PNAEDv, que sim? São perguntas sem respostas concretas, assim como coloca Sardagna (2007), “[...] as práticas voltam-se para a inclusão de todos na escola”, questionando de maneira bem interessante, o seguinte: “Pensando no caráter produtivo dessas práticas, cabe problematizar a obviedade destes discursos ou, pensando no caráter produtivo dessas práticas, questionar por que todos precisam estar na escola” (p.181).

3.2.2 - Acessibilidade: Saiam da minha frente, eu quero passar/entrar...

Inclusão escolar e acessibilidade são coisas difíceis de discutir separadamente, pois embora palavras diferentes, neste tema “Inclusão escolar de deficientes visuais” passam por sentidos semelhantes, diria até que se completam. Falam do trânsito do deficiente pela sociedade, seja ela escolar ou não. E este transitar não é só físico, arquitetônico, mas tem a ver com as condições que são oferecidas para “entrar”, fazer parte desta sociedade da “norma” ou para afastar do convívio com os “normais”. Portanto, embora trazendo como um item separado, a acessibilidade será discutida como

uma seqüência da inclusão escolar dos deficientes visuais. Incluir é possibilitar o acesso e a permanência no sistema.

Existe um “outro” que procura um lócus nesta sociedade e busca este espaço dentro das escolas que promovem ou prometem a inclusão dele, o deficiente. Estas instituições escolares, na figura de seus administradores e supervisores pedagógicos, nega que seja ela responsável pela educação de um “outro” deficiente visual, que não seja àquele que ela julga capaz de incluir.

Observo nas colocações da mãe de Gordon, menino cego com deficiência mental, que ela nutre uma esperança de que seu filho tenha a oportunidade de aprender, o que lhe for possível e não se preocupa se este aprendizado se afastar da pedagogia tradicional de alfabetização²⁴. Busca apenas a oportunidade, como coloca em sua entrevista:

– Eu não encontrei esta escola que está em condições de receber, por que ninguém me dá esta oportunidade. Sempre ao contrário, me dizem que não podem. Teve uma até que disse que eles não podem cuidar do meu filho. Mas não é o cuidar que eu quero. Não chamo isso de cuidar. Ele estando dentro de uma escola, sei que ele não vai se alfabetizar, ler, escrever, mas tem outras coisas que podem oferecer, que ele pode aprender.

- ...eu quero algo mais eu quero alguém que possa tentar ensinar alguma coisa para ele. Só que infelizmente eu não sei as pessoas não são preparadas ou se as pessoas não querem. Porque a impressão que me dá é que, infelizmente, eles saem de um curso superior com uma visão de uma criança especial. Aquela que tem pequenas dificuldades de escrever, pequenas dificuldades de se comunicar, só que a deficiência mental pode ser maior e aí ninguém quer assumir. Aí dá aquela impressão assim: este não pode, este não tem condições. Quem é que disse que ele não tem, quem é que diz que ele não sabe, ele não pode. (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

É este espaço que também precisa ser discutido, sem que a performance pedagógica seja o avaliador mais importante e sim o fato de oportunizar a convivência e pelo menos avaliar as condições de permanência. Não seria propor a reinstitucionalização dos manicômios, prisões ou outras que marcam os estudos de Foucault sobre a *História da Loucura*, mas sim um espaço social e de aprendizagem.

²⁴ Pedagogia tradicional de alfabetização se refere a educação convencional a que estaria sujeito um aluno cego em sala regular.

Precisamos nos preocupar com instituições escolares que já atuam com a proposta de incluir os deficientes, mas que não possuem uma política muito clara para a educação inclusiva. Crianças precisam receber a oportunidade de “aprender” o que forem capazes e até onde o seu intelecto lhes permita. Não cabe a nenhuma instituição, escolar ou não, apropriar-se do limite da capacidade do indivíduo em relação ao seu crescimento cognitivo.

Na escola onde foi realizada a pesquisa, crianças que frequentavam a sala de recursos oriundas da APAE, dificilmente eram conduzidas para matrícula em escola regular, em virtude da instituição APAE, não perder o incentivo financeiro do Governo do Estado mesmo a instituição não oferecendo um programa de alfabetização. A deficiência não pode ser pensada sob o viés lucrativo, de retorno financeiro. As crianças precisam que sejam oferecidas oportunidades de crescimento pessoal. Se tais oportunidades estão nas mãos da escola regular é pra lá que estas crianças deveriam ser conduzidas. Estigmatizadas como não-capazes, ficarão resignadas a instituições não-escolares, até atingirem a idade de não aceitação. Que sentido de inclusão, podemos atribuir a estes fatos?

Neste comentário de Ilda fica evidente a dificuldade de ser atendido por instituições que a sociedade disciplinar diz que darão conta dos deficientes, como podemos acompanhar;

- Eu só tenho estas pequenas coisas assim como: a sala de recursos uma vez por semana, a APAE também é só duas vezes pro semana, uma hora. Isto por que agora eu liguei, pois antes eu precisava ficar na sala com ele. Então é tudo assim, tudo que eu faço é aos pouquinhos. Um pouquinho aqui, um pouquinho ali. Onde eu consigo alguma coisa eu vou, mas que é pouco. (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

Aqui estamos diante de uma outra figura, um outro indivíduo. E trago novamente a figura de Michel Foucault, pois ao comentar este assunto, sinto-me como se estivesse nas páginas de suas aulas, descritas no livro: *Os Anormais*, com as explicações de quem foi a figura do monstro que foi o vilão social entre o século XVIII e XIX. Surge aqui, agora, a figura do outro anormal que requer um espaço diferente da escola, espaço este que hoje não está claro na sociedade e que não tem certeza de quem são seus usuários ou indivíduos e o que pode esperar deles.

A opinião de Marisol, professora de sala de recursos, em relação às dificuldades que o cego encontra na sociedade, se não for bem orientado:

- O cego vai ter mais dificuldades fora da escola, na sociedade. Se a escola teve professores na sala de recursos que ensinaram como locomover, como atravessar na rua, como chegar em lugares para ser bem atendido, ele vai ter alguns obstáculos sim, mas se ele teve uma boa preparação, ele vai conseguir sanar estes problemas. E a sociedade, o mercado de trabalho também é um obstáculo bastante grande. Mas há cursos, só que os profissionais dos cursos também têm que ter esta preparação para trabalhar com ele, senão não adianta nada. (Marisol, professora da sala de recursos, 2009)

A seguir trago vários depoimentos de pessoas cegas, alunos da escola Santa Cruz e da universidade, em relação a acessibilidade e chamo a atenção que em alguns momentos a acessibilidade tem a referência arquitetônica e em outros momentos tem o caráter social, como relata Carlos:

-...e aí Reginaldo a questão toda que eu enfatizo muito, que geralmente as pessoas vão procurar um apoio um conforto e que como é que estão nossas igrejas em questão de acessibilidade, em questão de preparo para receber pessoas com deficiência? De não ter este olhar assim de: pecado resulta em consequência, deficiência é uma consequência de um pecado. Isto não é verdade, então, enfim... (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

- ...comunicação no elevador para saber que andar tu esta descendo. Mas tudo isto parte de uma acessibilidade, que a gente chama de acessibilidade atitudinal, parte da atitude das pessoas. [...] To pensando daqui a pouco nos negros, nos brancos , nos índios e tal? Estou pensando eles, cada um deles com todos o seus sentidos ativos? Nós não temos todos eles ativos. Este pensamento é bem bom na questão da acessibilidade. (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

João e Pedro comentam como se sentem ao transitar pelas dependências da escola Santa Cruz e outros lugares:

- Um pouco difícil só as escadas ...assim eu caminho normal.
 - Igual...os pequenos ficam pela escada se pendurando ... igual estes dias um caiu em cima da minha bengala ... entortou ... (risos) tive que desentortar ... ficam no meio do caminho, correndo, se atravessando no caminho da gente, isto que dificulta este meu caminho da escola.
 - Fica ruim também ter que subir e descer toda vez que precisa alguma coisa. . (João, 16 anos, cego, estudante de ensino médio, 2009)

- Me sinto super bem na sala de aula. Circular também, a bengala leva a gente para todo o lugar. Quem tem habilidade com a bengala vai a todo o lugar. Sempre tem os obstáculos, mas, a gente tenta ultrapassar os obstáculos, desviar.

- As escadas. Tem muitas escadas na escola Santa Cruz.

- Pra mim logo no início foi dificultoso assim mas depois eu fui...agora ando por tudo. Depende para alguns cegos. Alguns se sentem mais presos. Tem medo de sair sozinho, tropicar e ser acidentado, mas comigo também aconteceu várias vezes de eu parar o trânsito no caminho... .(Pedro, 19 anos, cego, estudante do EJA, 2009)

Algumas passagens sobre a vida de Gordon em casa e um pequeno desabafo de Ilda, a mãe dele:

- Quando ele quer comer ele sabe onde estão os pratos. Quer dizer agora eu mudei a cozinha um pouquinho e ele ficou meio sem saber onde estão os pratos. Mas ele sabe se comunicar dizendo que ele ta com fome. Ele vai na mesa, senta na mesa. Antes ele ia no armário e pegava o prato, mas como mudei a cozinha, daí ele ta meio desorientado. Mas tranqüilo em relação à visão. Engraçado, ele é que nos dá uma lição que a gente tem que aceitar os problemas que aparecem na vida sem reclamar.

- Incapaz, por isto que eu não quero isso pro meu filho, de jeito nenhum. Eu acho que a gente tem que dar uma chance para ele, se ele não puder... se daqui a uns anos eu disser: não, não adiantou, ele não conseguiu melhorar. Mas agora eu pergunto: E se eu não tivesse feito tudo que eu faço com ele, como ele estaria? Com certeza ele estaria pior. Quando ele fica ... uma vez ele ficou sem creche para ir, fecharam a que ele estava e não tinha aonde ir. Ele ficou mais dependente ainda, ele não queria mais sair de casa. (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

Deixo para o final o ponto de vista Carlos sobre a acessibilidade, desenvolvendo suas idéias de uma forma mais ampla. É muito interessante observar quantas pequenas coisas são importantes no dia a dia de um indivíduo cego, para que seja possível acompanhar o ritmo dos videntes, ou pelo menos não ficar tão distante. A vivência de Carlos possibilita que possamos ler este material muito rico:

- Bom, Reginaldo, tu sabe que eu trabalho na Universidade nesta área, que é o núcleo de apoio acadêmico, a gente busca acessibilizar, esta palavra existe, todos os espaços. O espaço arquitetônico na Universidade tem buscado assim, tem buscado ser bom, né. Mas temos alguns pontos bem críticos ali, então nosso olhar já ta bem direcionado para esses, até maior assim,

não só arquitetônico mas equipamentos, da WEB, INTERNET, da comunicação, a libras, telefones para surdos e assim por diante. Dentro da questão acessibilidade arquitetônica, vamos começar aqui pela escola. A escola reproduz o que tem na sociedade. Um prédio já antigo, assim de maior data, e este prédio apresenta problemas como praticamente todas as nossas construções da cidade e tal. Questão de escadas, questão de portas estreitas, de corredores e tudo mais assim. Por exemplo uma pessoa de cadeira de rodas, um aluno com uma perna quebrada, de muletas, um aluno com um andador, um professor que daqui a pouco sofre um acidente. Eu penso muito assim, que já passou, já era a época em que a pessoa quebrava a perna ou acontecia alguma coisa, ficava em casa parada.

Hoje existem recursos para que tu não sintas mais dor, recurso para que tu tenha como movimentar a perna sem, um movimento do corpo sem prejudicar, só que falta o espaço arquitetônico, a acessibilidade. Assim o que eu podia dizer Reginaldo, acredito que todo mundo saiba, consiga imaginar o que é acessibilidade para uma pessoa numa cadeira de rodas, o que é acessibilidade para uma pessoa que não enxerga, para uma pessoa surda não teria muito problema com a questão arquitetônica, a questão é auditiva. Eu acho que dentro da questão a palavra acessibilidade me remete a um complemento que se chama atitudinal. Nós temos hoje um decreto, o decreto 5296, que ele enumera todas as acessibilidades, a norma 9050 da ABNT²⁵, temos ali todas as coisas que precisa. Altura da chave de luz, altura das pias, largura das portas, elevadores, e tudo mais, braille nos numerais, elevador, som pra saber que andar tu esta descendo. Mas tudo isto parte de uma acessibilidade, que a gente chama de acessibilidade atitudinal, parte da atitude das pessoas. Dentro deste pensamento, eu penso muito no que cada um de nós pensa quando fala a palavra “todos”.[...] To pensando daqui a pouco nos negros, nos brancos, nos índios e tal? Estou pensando eles, cada um deles com todos os seus sentidos ativos? Nós não temos todos eles ativos. Este pensamento é bem bom na questão da acessibilidade.

- O problema da educação, Reginaldo, eu não sei se tu vais concordar comigo, mas as vezes eu tenho a impressão de que não se quer que o povo brasileiro seja inteligente (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

²⁵ Associação Brasileira de Normas Técnicas

3.3 - A Sala de Recursos: Um lugar de apoio à inclusão escolar da PcD visual

3.3.1 – Breve histórico sobre a deficiência visual

Trago neste momento um pouco sobre a trajetória da educação dos deficientes visuais desde a criação das primeiras instituições. Com isto, busco situar um pouco o surgimento da sala de recursos e sua importância no cenário educativo dos deficientes visuais, embora não exista na literatura uma data de referência da criação da sala de recursos. Ao mesmo tempo em que a escola normal surge para ensinar, instituindo na sociedade seus métodos pedagógicos, surgem paralelamente as instituições responsáveis pelo isolamento daqueles que por suas características e pela sua anormalidade, não teriam condições de serem curados, que foram as instituições para loucos e deficientes.

Após a invenção do manicômio, as instituições para deficientes vieram ocupar a função social de *limpar* e colocar os improdutivos no seu *devido* lugar. Na segunda metade do século XVII em Paris, surgem as primeiras instituições para crianças deficientes, exclusivamente para cegos e surdos. Assemelhavam-se aos hospícios.

Como mencionei anteriormente, em 1784 Valentim Haüy funda em Paris, a primeira escola para cegos da Europa, transformada em Instituto de Jovens Cegos em 1789, após a Revolução Francesa. O governo revolucionário incorpora a escola em 1791 e passa a se chamar Instituto para Cegos de Nascimento, cuja característica era abrigar apenas indivíduos que pudessem de alguma maneira contribuir com seu trabalho. Neste período surge Louis Braille, com seu sistema de alfabetização de cegos, bem mais eficiente que o sistema de letras em relevo, utilizado na época. Mesmo dotado de uma inteligência singular e músico muito conhecido, Braille não conseguiu se livrar das amarras do Instituto para Cegos Independentes onde viveu até o fim de sua vida, sendo que o alfabeto Braille, que hoje é a cartilha do cego, teve seu sucesso apenas 30 anos após sua invenção. A figura do deficiente, do anormal tem uma longa trajetória de exclusão e sua posição social foi hierarquizada conforme os interesses sociais de cada momento. Percorre o caminho da clausura à participação no mercado de trabalho e o

direito a educação, mas sempre em condições de inferioridade em relação ao normal, conforme estabelecido pelas relações de poder. No Brasil as primeiras instituições de educação especial surgem no início da segunda metade do século XIX, por iniciativa do governo imperial e assim como na Europa, destinavam-se primeiramente aos deficientes visuais e auditivos²⁶.

É pertinente a preocupação com algumas questões quando o assunto é inclusão escolar e, portanto social, pois há um cenário imenso e rico de situações de discriminação que não podem ser apagadas. É preciso entender o momento que o poder disciplinar sugere aproximar este mesmo sujeito que por tanto tempo escondeu, oferecendo uma educação igual e normalizadora. Principalmente se pensarmos que ao aproximar da norma, facilitam-se os sistemas de controle, possibilita-se oferecer ao indivíduo deficiente uma condição de pseudo-normalidade, que induz a mascarar as diferenças. Neste trânsito da história foram sendo criadas as classes especiais e as salas de recursos, que seriam lugares na escola para atender aos deficientes.

3.3.2 – Sala de recursos – algumas problematizações

A discussão deste marcador busca compreender o papel da sala de recursos, ambiente escolar onde é atendido o aluno deficiente visual. Para isso, me apoiarei na descrição do PNAEDv (BRASIL, 2002), onde encontramos algumas explicações sobre as razões da criação desta sala, à quem ela é destinada e o tipo de atendimento que deve ser prestado e as condições nas quais deve acontecer. Importante salientar que há uma diferença entre sala de recursos e classes especiais, como ficará evidente no texto do plano em questão, que traz o seguinte:

As salas de recursos são criadas e instaladas em estabelecimentos de ensino regular, de acordo com os critérios estabelecidos pelo órgão central de educação, contando com um professor especializado à disposição da unidade escolar onde a mesma se encontra instalada. Neste tipo de atendimento, o aluno cego ou portador de visão subnormal, após avaliação educacional e desenvolvimento de atividades introdutórias, pode ser encaminhado a uma classe comum correspondente ao seu nível de adiantamento, recorrendo à sala de recursos quando encontrar dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas impostos por sua limitação visual, cuja solução seja

²⁶ Estas informações foram retiradas das aulas de História da Educação, no curso de capacitação para professores no trabalho com deficientes visuais no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, em 2006.

impossível através dos recursos utilizados pelo professor do ensino regular. Embora o processo educativo do aluno se desenvolva na classe comum em que está matriculado, este poderá recorrer à sala de recursos sempre que necessitar de materiais ou equipamentos, suplementação de aulas através de material didático que facilite a concretização do aprendizado, ou ainda, para o desenvolvimento de atividades específicas como atividades da vida diária, orientação e mobilidade, treinamento da visão residual, datilografia Braille e informática, dentre outras atividades.

Um aspecto para o qual o professor da sala de recursos deve estar atento, é o fato de que esta não se torne uma classe especial, evitando manter nela os alunos por períodos mais longos do que o necessário, visto que esta situação contraria os pressupostos desta forma de atendimento. No que se refere aos alunos portadores de visão subnormal há necessidade de conhecimento sobre o nível de potencialidade visual, oportunidades para usar a visão existente e adequação aos equipamentos e recursos que irá necessitar.

As séries iniciais do ensino fundamental favorecem a integração do aluno [...] entretanto, [...] porque suas necessidades exigem um período mais longo na sala de recursos, o professor poderá sugerir sua participação na classe comum através do plano cooperativo entre as duas classes. Através deste plano, o aluno inicialmente participa apenas de atividades gerais da classe comum, desenvolvendo-se num crescente proporcional às suas condições, até atingir a completa integração tanto em termos sociais quanto pedagógicos. (PNAEDv, 2002, p. 16)

Observamos que o último parágrafo sugere que os professores participem através de um plano cooperativo entre sala regular e sala de recursos, mas ao mesmo tempo, vejamos o que encontramos em alguns depoimentos, sobre a percepção dos entrevistados quanto à importância da sala de recursos, no processo da escola Santa Cruz:

– Acho muito importante. Não tem como ter um deficiente visual na sala de aula sem a sala de recursos. Só que os professores, a gente no caso, tem que correr atrás dos professores da sala de recursos. Isto tinha que ter um espaço dentro da escola para uma reunião entre professores da sala de recursos e entre professores, pra saber como proceder, é o que faltou. (Diana, professora de matemática, 2009)

Coloco o seguinte: Uma orientação?

– Uma orientação, né, por que quem pode dar uma orientação são os professores da sala de recursos. Isso foi o que faltou, uma comunicação porque tinha coisa que a gente não sabia e se não fosse eu perguntar, pegar e correr atrás, não ia ter como

saber, como até mesmo o uso da calculadora (evento que facilitou os cálculos para o cego, nas provas e exercícios). (Diana, professora de matemática, 2009)

E continuo com a colocação de outra professora de sala regular, que mostra a seguinte posição em relação ao trabalho da sala de recursos:

– Ah, eu não sei...Acho que a gente não estava muito conectada. Para que era a sala, qual a função realmente da sala de recursos e acho que até por tudo ser uma coisa nova e a gente não ter muito contato, muita experiência. Eu acho que os professores deveriam saber bem mais como funciona, saber mais os recursos que tem na sala de recursos. Por que a sala de recursos na verdade se resumiu a que? As provas, fazer provas, transformar algum texto pra Braille, foi mais ou menos isto. Acho que a gente não tem muito conhecimento de tudo que tem aqui, que a gente pode usar. Isto é uma coisa que pra mim falta muito, saber o que tem tudo aqui, o que a gente pode usar. (Glória, professora de geografia, 2009)

Vou em frente nesta questão, trazendo a colocação da professora da sala de recursos que diz o seguinte:

- Olha ...não. Por que? A escola não está preparada para receber este aluno. Os professores têm muita dificuldade de como trabalhar com ele em sala de aula. Mas como nós temos o privilégio de termos a sala de recursos como é a nossa escola Santa Cruz, facilita um pouquinho, mas não éa gente percebe que os professores tem muita dificuldade, alguns professores ficam desesperados, não sabem realmente como trabalhar com o aluno. Então eu acho que a escola deve se preparar, ter os professores da sala regular, também preparados para trabalhar com estes alunos e não só os professores da sala de recursos. Não é sobrecarregar os professores que trabalham nela com tudo. (Marisol, professora da sala de recursos da escola Santa Cruz, 2009)

O senso comum pode formar a idéia de que classe especial e sala de recursos funcionam da mesma maneira, mas como percebemos pelo documento citado anteriormente, isto não corresponde à verdade. A sala de recursos tem sua atividade específica de apoio à sala regular, possibilitando uma espécie de tradução do conteúdo das várias disciplinas, para a linguagem adequada a cada aluno deficiente visual, conforme as necessidades que apresenta.

Nesta região, do vale do Rio Pardo, existe apenas uma sala de recursos especializada em deficientes visuais, na escola Santa Cruz, autorizada pela Secretaria Estadual de Educação. Este local tem possibilidades de atender deficientes visuais, em

todas as faixas etárias, desde crianças de 0 a 6 anos, bem como as crianças, em idade escolar e adultos da comunidade que não tiveram anteriormente, oportunidade de aprender o alfabeto Braille, ou mesmo, que nunca tiveram ensinamentos sobre atividades da vida diária, orientação e mobilidade²⁷ ou apenas como andar com a bengala. Coisas que podem facilitar a rotina dos cegos ou dos indivíduos com baixa visão.

Segundo comunicado à escola Santa Cruz, pelo setor de Educação Especial da Coordenadoria de Educação de Santa Cruz, existe a intenção de a partir deste ano de 2010, aceitar apenas alunos estudantes da rede estadual de ensino, impedindo assim o trabalho de estimulação precoce realizado em crianças em idade não escolar e também excluindo a possibilidade de pessoas com deficiência visual, da comunidade, buscarem informações ou aprendizado de orientação e mobilidade, na sala de recursos. A permanecer esta postura por parte do poder do Estado, pode criar-se uma lacuna no processo de inclusão escolar e conseqüentemente no processo de inclusão social. Através de barreiras como esta, os deficientes visuais têm uma diminuição de oportunidades na sociedade do trabalho, dando a impressão que o processo de inclusão anda para trás.

A política do Estado, neste particular, é excludente, colocando fora da escola e por conseqüência fora das possibilidades destes indivíduos buscarem aprender algo para contribuir com sua independência. Neste caso, excluem-se àqueles que não pertencem à rede estadual de ensino, numa clara política de segregação. Mas estas são discussões políticas entre estados e municípios, que tentam decidir à quem cabe a responsabilidade de atender este ou aquele cidadão (o cidadão municipal e o cidadão estadual, dicotômico me parece)

Existe pouca referência na literatura especificamente sobre atividades em sala de recursos, talvez pelo desconhecimento dos objetivos deste espaço de educação ou mesmo por que não há muito a dizer. Podemos, pelos depoimentos acima, perceber algumas ansiedades que passam professores de classe regular e da sala de recursos, em relação a sala de recursos. Ao mesmo tempo, podemos perceber a “posição” da sala de

²⁷ Orientação e mobilidade – incluem atividades desde ensinar referências da cidade aos cegos como orienta-los de como utilizar a bengala com segurança. No curso de capacitação, é uma disciplina teórico-prática com 20 horas aula.

recursos dentro de uma escola, na percepção destes professores. A sala de recursos surge como uma intenção desta nova proposta de educação, colocada como inclusiva, de acomodar o deficiente fora da sala regular e controlar todos os mecanismos de auxílio oferecidos. É um suporte de controle dos movimentos do deficiente, com acompanhamento de um profissional especializado o que, garante ao sistema escolar, uma atenção especial. Justifica também, a não utilidade deste sujeito em momentos de atividades que algum professor julgue não adequada. Precisamos evitar isto sim, que seja marcada como “depósito” para os momentos em que seja preciso esconder o deficiente. Seria o ato de sub-institucionalização²⁸ do deficiente, dentro da escola.

Como professor de sala de recursos, posso esclarecer que os recursos utilizados neste tipo de atendimento são os mais variados e vão além de acompanhar, transcrever, construir material de apoio ou aplicar provas. Através de brinquedos luminosos e sonoros, material ampliado, em alto relevo, miniaturas, simulações de situações de vida diária e muitos outros recursos, cria-se um momento em que o aluno consegue “ver” um pouco mais deste mundo que está a sua volta. Estabelece-se uma relação de confiança entre professor e aluno, fundamental para a continuidade do trabalho e do caminho do PcD visual fora dos muros da sala de recursos. As atividades de orientação e mobilidade, por exemplo, tem por objetivo ensinar o cego a utilizar sua bengala, usar técnicas de proteção ao movimentar-se por onde for preciso e evitar acidentes, bem como ensinar a utilizar referência pelas ruas para que tenha a liberdade de locomoção para que possa movimentar-se por onde quiser. Esta é uma aprendizagem de grande importância na independência do deficiente visual, especificamente, o cego. É possibilitar a liberdade de ir e vir a quem não ‘enxerga com os olhos’, ensinando a ver com outros sentidos. Isto é possível mediante a oportunidade de estar lá, na sala de recursos. As atividades da vida diária de uma pessoa cega exigem alguns treinamentos e referências, por exemplo: a higiene, arrumar suas roupas, organizar a casa enfim, coisas do dia a dia. É desta maneira que possibilitamos ao PcD visual uma maior liberdade em sua vida, uma maior independência, um pouco mais de possibilidades iguais de transitar nesta sociedade que se diz para todos.

– Bah! Se não tivesse frequentado a sala, nem sei onde estaria agora neste minuto. ... (Pedro, 19 anos, cego, estudante do EJA, 2009)

²⁸ Sub-institucionalização, quero significar uma instituição sala de recursos dentro da instituição escola.

– Olha eu até posso dizer que ele era um antes e um depois. Pois o que mais eu senti nele, é que é o único lugar que ele vai sem a mãe. Ele sai aqui de casa sozinho, de Kombi, e este é o único momento que ele faz isto. Então eu senti que ele é uma coisa assim, eu sei, eu posso. É falar que hoje é dia de ir para a escola de Kombi e ta tudo resolvido. Ele deixa fazer tudo que precisa, botar sapato, escovar dente, ele já tem pressa, ele vai lá no portão esperar. Incrível, parece outro menino. Isto desde que ele aprendeu a ir lá e aceitou isso muito bem. (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

É preciso trazer neste momento que os motivos pela mudança de comportamento do menino podem ser dar pelo passeio de carro ou pelo fato de ir passear de carro sozinho, sem a presença da mãe. Mas conhecendo a trajetória deste menino na sala de recursos, podemos observar que várias mudanças ocorreram. Andar na esteira é uma das atividades que provocam euforia no aluno, fato que trago na entrevista com Ilda, mãe de Gordon. Eu coloco que:

- O Gordon tem uma euforia e uma independência para andar na esteira, que a gente se surpreende. Foi realmente surpreendente. (Reginaldo, pesquisador, 2010)

– Pois é, eu nunca pensei que o meu filho fosse andar de esteira. A gente acha que não pode. Isto que eu digo, a gente nunca sabe os limites deles. (Ilda, mãe de Gordon, cego, 2010)

Continuando os depoimentos, seguem as colocações de Carlos, hoje trabalhando em uma Universidade e cursando Pedagogia, quanto a influência da sala de recursos em sua caminhada, como segue:

– Bom eu tive, como eu já tinha todo um processo de alfabetização, uma construção do conhecimento, eu tive que fazer uma espécie de transposição. Adequar aquele meu modo de leitura, de estudo, eu acho mais a parte pedagógica, de estudo, para o formato pedagógico adequado a quem não tem visão. A parte de atividades da vida diária, o que tem aqui também, isto eu já tinha bastante, por causa da família em casa, tinha um bom aprendizado. Mas a parte de aprender o Braille, foi fundamental. (Carlos, 33 anos, cego, 2009)

Este entrevistado, por estar incluído no mercado de trabalho, pode avaliar melhor a importância das experiências na sala de recursos, tanto nas atividades diárias, como em seu trabalho. E segue, dizendo:

– Esta parte, o que mais, a parte toda do estudo, acho que do contato também, e de conhecer as várias possibilidades que existem especialmente para deficientes visuais. Então o Braille,

o caminhar com a bengala, o soroban²⁹, enfim tantas outras coisas. Eu lembro, da Solange, me explicando que crianças que nascem cegas precisam ter miniaturas de animais e tal, para saber o que é, por exemplo, um elefante e assim por diante. Este caminho da sala de recursos me ajudou a procurar curso de informática. Eu lembro que em 97 teve um curso de informática pelo Senai, o primeiro da região pra pessoas cegas, com o DOSVOX³⁰, em disquete, naquela época era em disquete, 10 disquetes para instalar dentro do computador e não tinha kit multimídia dentro do computador. Tinha que comprar todo um equipamento para acoplar na cpu e o meu irmão menor, na época tinha dez anos, ele ditava pra mim e eu fui aprendendo a digitar e tal. Então cada, formou-se uma rede, família, sala de recursos, os cursos, Senai, foi tudo formando uma rede para que eu voltasse a me considerar...acho que este é o ponto fundamental da inclusão, tu te considerar um integrante da sociedade.(Carlos, 33 anos, cego, 2009)

No aspecto da educação, indivíduos com maior independência, terão certamente condições de buscar melhores resultados escolares.

Pelos depoimentos, podemos observar que é preciso uma aproximação nestes momentos do aluno, dentro da sala regular e na sala de recursos. Temos a necessidade de uma maior cumplicidade entre estes elementos fundamentais no desenvolvimento da educação da PcD visual . De acordo com Lopes (2007):

“Sem saberes sobre esses ilustres desconhecidos, não é possível desenvolver pedagogias que voltem para o processo de “normalização” dessas pessoas.”(p. 27)

A sala de recursos precisa ter definida, pelo setor de orientação escolar, sua identidade dentro da escola. Seu papel não parece claro para alunos e professores da sala regular. Distante por várias razões, a sala de recursos parece como um ponto fora da escola, onde as coisas acontecem independentes dos fatos do resto da instituição. A ilustração deste fato acontece porque, como comento anteriormente, ao solicitar um espaço de esclarecimento sobre a sala de recursos em uma reunião onde todos os professores da escola estão reunidos, tenho meu pedido negado. Não houve comentários sobre, sequer, a existência de uma sala de recursos na escola. Ao questionar sobre este espaço de esclarecimento, fui informado que este não seria o momento adequado. Qual é mesmo o momento da inclusão? Qual o sentido da inclusão para estes administradores, representantes do poder do estado? O que representa ter na escola uma

²⁹ Soroban – Instrumento que possibilita aos cegos fazer as operações matemáticas

³⁰ Dosvox – program para o computador que fala/lê as informações que estão na tela ou os comandos necessários ao cego, para executar alguma tarefa.

sala de recursos? Seria um depósito para acobertar deficientes, tal como faziam as famílias antigamente?

A sala de recursos não pode ser confundida com um local que resguarda o deficiente em momentos que a turma regular está em atividades consideradas inadequadas, como é o caso da educação física. Esta foi a rotina de João, durante o ano de 2009, nas aulas de educação física. A atividade física não pode ser negada ao deficiente visual e sim adaptada. Mas seria outra discussão, buscar os fatores que afastam quem mais precisa de uma atividade extremamente saudável. A sala de recursos tem seu momento próprio, é especial, tem que ser valorizada, pois marca a transição da linguagem dos videntes para o PcD visual, em relação aos trabalhos de sala de aula.

Sendo assim, também falta comunicação entre professores de sala de recursos, da sala regular e supervisores/direção, acarretando uma distância ainda maior, prejudicando o processo de inclusão e o desenvolvimento das atividades do maior interessado, o aluno deficiente visual. Estas coisas não acontecem com uma intencionalidade premeditada, mas a dificuldade de aceitar a sala de recursos como parte da escola surge isto sim, porque aonde circulam os diferentes, parece que não é o espaço dos “normais”.

As salas de recursos de deficientes visuais, não são instituições separadas da escola, onde escondem o deficiente da vista de quem não os quer ver. E os professores que lá trabalham, buscam estreitar as dificuldades destes indivíduos para acompanhar a educação dentro das salas regulares, enfatizando a eles que inclusão é ter as mesmas oportunidades.

4. Considerações finais

Sempre é bom vencer. Chegar às últimas páginas desta pesquisa para mim é, com certeza, mais uma vitória. Uma conquista em vários aspectos e embora pareça pessoal, não é, mas se trata de uma vitória construída de forma coletiva. Interessante que a construção desta pesquisa foi marcada por encontros e desencontros. Desencontros dos sonhos e paradigmas, ou ainda ideias que não chegaram a lugar nenhum, mas em um maior número aconteceram as conquistas como: - saber um pouco mais sobre o deficiente; entender um pouco mais sobre o discurso da inclusão; compreender como as relações de saber-poder constituem o discurso sobre autores que hoje fazem parte do meu conhecimento e que me tornaram uma pessoa diferente.

O fato de ser professor da sala de recursos de deficientes visuais me conduz a uma determinada posição-de-sujeito, atravessado que sou, cotidianamente, pelas questões da inclusão escolar. Embora sem influenciar as falas dos entrevistados e na tentativa de manter uma postura idônea, admito que não passo por este trabalho de forma totalmente neutra.

A Academia me enriquece com o aprendizado de transitar e questionar sobre verdades até então instituídas e não sofrer a pressão de criar uma outra certeza que venha ocupar o lugar da anterior. E é exatamente isto, quando trouxe a proposta de analisar “quais os sentidos produzidos em relação à inclusão escolar de deficientes visuais”, não busquei uma verdade. Encontrei foram ansiedades e expectativas sobre a inclusão escolar, a partir de várias posições-de-sujeito. A arte de investigar só é possível quando nos desprendemos do medo de perguntar e de afirmar o que desconhecemos, permitindo abrir horizontes.

4.1 – Falando da pesquisa

Tratando um pouco da construção desta pesquisa, creio que consegui aceitar o fato de que discutir a inclusão escolar, não seria necessariamente apenas apontar erros e

mostrar-me um pessimista sem horizontes para um tema cheio de possibilidades e significados. Foi confortante encontrar em Lopes (2007), que, “quando falo de um olhar com suspeita para os discursos que proclamam a inclusão, não estou indo contra a inclusão.” (p.15). Superada esta fase, entendi que precisava olhar a proposta de inclusão de outra maneira. Mais ainda, passei a entender que percorreria várias posições de sujeito o que me traria sentidos outros, sobre o discurso da inclusão escolar.

Uma viagem emocionante foi tentar compreender as tramas de poder desta sociedade disciplinar inventada pela modernidade e como somos atravessados por alguns discursos e constituímos nossa rede de micro-poderes. Desconstituir alguns conceitos culturalmente tidos como verdades requer uma leitura muito atenta, para tentar entender por que algumas coisas têm que ser como são e de como aceitamos viver conforme regras sociais que as relações de poder nos trazem prontas sob o signo de verdade absoluta e incontestável. É preciso aprender a ler e entender o cenário histórico em que foram inventadas e buscar, como diz Lopes (2007), “[...] nos silenciamentos dos enunciados que estão presentes no campo da educação escolar, outros sentidos para o que nós, professores e alunos, estamos entendendo (e fazendo) sobre a inclusão nas escolas.” (p.15).

Compreendo um pouco mais agora por que não podemos tratar a inclusão de forma linear, dentre os vários binômios polarizados que surgem nestas tramas da inclusão. Ressalto que foi difícil manter o foco no deficiente visual, pois ao falar de inclusão de deficientes, na posição de sujeito dito “normal”, nos envolvemos nos discursos de apoio à inclusão de deficientes, tendo que, em vários momentos, fazer o recorte da deficiência visual, que é o foco da pesquisa.

Escolhi seguir as teorias de Michel Foucault como norte da pesquisa e percebi que vários autores que citei, buscaram também em Foucault alicerces para seus trabalhos, pois após envolverem-se com as obras do filósofo, várias portas se abrem para discutir inclusão ou outros temas relacionados a saber-poder.

Michel Foucault pela riqueza de seus estudos e pelos desdobramentos de suas teorias mostrando como implicam as relações de poder nos discursos sociais, me trouxe alguns desafios em relação à maneira de discutir as mudanças dos discursos do poder, as relações de verdade-poder, saber-poder e a ordem disciplinar.

As análises do filósofo Michel Foucault, nos colocam em outra posição frente ao discurso e aos regimes de verdade, o que nos incita a pensar além do que está posto. Isto não é uma posição de certeza absoluta, mas um outro modo de pensar, sem pretensões de criar novas verdades, mas assumir uma postura de constante problematização. As ideias seguem mostrando que o manejo dos conceitos e dados é extremamente produtivo, ampliando as relações que estão ali presentes.

Os discursos em relação à inclusão são marcados por relações de poder e as diferentes posições-de-sujeito, que possibilitam fazer ver lados diferentes de um mesmo discurso, que por vezes entram em conflito.

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos isto deixa de ser naturalizado, passando a ser problematizado. Como atender a tantas diferenças em um mesmo espaço físico, a sala de aula [...] (THOMA, 2004, p.1).

4.2 – O anormal e as relações de poder

Existem mais obstáculos neste sistema escolar que apenas as barreiras pedagógicas, a meu ver, estas até são mínimas. Há uma necessidade de romper obstáculos que por muito tempo foram ditos como verdade pelas tramas de poder. Sociedade esta que transitou historicamente por matar, excluir, internar, estigmatizar e na modernidade inventa de incluir. A sociedade em suas relações de poder exclui o deficiente, tirando-lhe a vida, armazena-o, estigmatiza-o e, em outro momento, sugere incluí-lo, conforme as relações e os interesses de cada sociedade em cada momento. Passaram-se a peste, a loucura e seus manicômios, as prisões, os institutos e as escolas. E então inventa-se a inclusão escolar, apoiada por uma enxurrada de documentos que registram a proposta de uma educação para todos, mas sem definir na verdade quem faz parte deste todos e quais as estratégias para fazer isto acontecer.

Os deficientes são diferentes e é diferente também pensar o deficiente como capaz de participar do ensino regular. São novos conceitos em uma sociedade que por tanto tempo esteve convencida da incapacidade do sujeito deficiente. Percebe-se que os depoimentos, por vezes, mostram certa resignação por parte dos deficientes com o

sistema e a indignação surge mais por parte dos videntes envolvidos com as políticas de inclusão que propriamente pelos deficientes visuais.

Nestes recortes, percebo que existe uma posição protecionista e paternalista construída pelas relações de saber-poder para os deficientes visuais e isto mantém uma ordem disciplinar e facilita os mecanismos de controle. Ajudar à quem precisa, à quem necessita, à quem não têm direitos, na verdade à quem precisa ajustar-se, normatizar-se, ou seja, não é normal. Este outro, carece de direitos e sucumbe em meio a tanta piedade. Parece que precisa implorar seu espaço e agradecer a tolerância que a instituição escolar tem para com ele, propondo uma educação inclusiva.

Compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas [...] ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. (SKLIAR, 2003, p. 158)

As políticas de inclusão que transitam nos discursos sociais criam sentidos para os sujeitos que “vivem” a educação inclusiva. Indivíduos que a partir destas políticas criam um modo particular de ver e viver a inclusão escolar.

Mas há acontecimentos que marcam discontinuidades e que abrem possibilidade para novas configurações. São essas possibilidades que me instigam a problematizar as políticas que visam à educação para todos, sem desconsiderar a importância dessas práticas. (SARDAGNA, 2007, p.187)

É possível perceber os desencontros entre professores de sala regular, professores de sala de recursos, administradores de escola e familiares, sujeitos que circulam pela inclusão, mas que não são os sujeitos da inclusão, porém tem importância marcante neste processo, diria fundamental.

A inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente* mecanismos de controle. (SKLIAR, 2003, p.96)

Os sentidos não existem por si, são constituídos. E quando decido buscar quais os sentidos sobre a educação inclusiva dos deficientes visuais, me deparo com discursos constituídos por um emaranhado de pressões sociais a que todos estes são submetidos. Adoto Thoma, (2004), quando cita que “o discurso sobre os sujeitos da educação especial, é marcado por descontinuidades e rupturas” e continua trazendo que, o que encontramos na verdade, como pude presenciar nesta caminhada, em todos os discursos são tipos diferentes de controle, “é uma espécie de domínio, de colonização e de fixação de seus corpos, que resultam em práticas de normalização cada vez mais refinadas.” (THOMA, 2004, p.3). A educação inclusiva parece andar *bem* com a presença do deficiente visual no ensino regular, ou *dentro* do ensino regular. Tudo vai *bem* até esbarrarmos em obstáculos físicos e políticos, pois a escola é política. A rede de poder da sociedade escolar está estruturada de tal forma que faz crer que a inclusão é o único caminho e que existe um processo organizado à espera do deficiente visual, onde não existem barreiras nem dificuldades de adaptação. E o que encontramos é uma política de homogeneização educacional, reduzindo a diferença à deficiência, ou seja, à simples falta que é marcada pelo corpo, como se um discurso de inclusão para todos, desse conta destes todos. É claro que as falas dos entrevistados são culturalmente atravessadas pelos discursos da sociedade disciplinar, pois estas pessoas são socialmente constituídas por tais discursos e são eles também que constituem parte desta sociedade.

Ao me referir às páginas finais, corro o risco de tornar as ideias aqui registradas, páginas iniciais de uma contínua e incansável jornada de discutir educação e inclusão escolar de deficientes visuais, temas ao meu entender, inesgotáveis. Haverá sempre algo a dizer sobre a inclusão e nunca alguém que já tenha dito tudo. Preciso ressaltar ainda, minha esperança de que, ao concretizar este trabalho, a comunidade acadêmica possa ver como uma referência/fonte estes “discursos”, para desenvolver novas formas de compreensão, visto que são raros os trabalhos científicos que discutem a inclusão escolar de deficientes visuais. Em rápidas buscas por artigos e trabalhos específicos da inclusão de deficientes visuais, inclusive no Scielo, que é um site de referência em pesquisa de artigos científicos, quase nada encontrei. Portanto tenho a certeza que muito temos que desenvolver e ainda há muito por descobrir.

Não se pode pensar a educação inclusiva, senão uma educação para alteridade, para a descentração do sujeito cartesiano, uma educação descentralizada do currículo

tradicional e não só transversalizados por diferentes “significados culturais”, mas apoiada fortemente neles. A educação assume para si uma função muito importante e uma responsabilidade que vai além de apenas incluir, na escola, na sala ou qualquer outro espaço físico e seguindo a idéia de Ferre (2001), podemos pensar que a educação impõe a si mesma, o dever de fazer de nós alguém, com uma identidade definida, dentro dos parâmetros da normalidade. E a educação em sua proposta inclusiva é normativa. O que precisa ser pensado é que a educação inclusiva talvez precise considerar que: a educação da PcD visual é viável através de seus aparatos especiais e que talvez “incluir” não queira significar igualdade pedagógica ou metodológica, talvez a igualdade que se fala possa estar na possibilidade do êxito e este no respeito às diferenças. Talvez não precisemos de educações especiais, mas condições diferentes de ensinar quem possui necessidades diferentes de aprendizagem. São estes ferrolhos que emperram alguns avanços na educação.

O saber, cada vez mais, tem um sabor diferente, e o mais gostoso disso é que sempre há mais para aprender sobre as coisas e os ditos. Ao finalizar, quero como Sardagna, (2007), dizer que “gostaria de provocar nos profissionais da educação a, minimamente, desconfiarem das práticas que nos interpelam e servem de apelo às nossas ações, uma vez que foram “instituídas” em favor daqueles e daquelas que “precisam” ser incluídos, ou seja, todos” (p.187). Como afirmar que este é o fim desta discussão? Asseguro que agora, este fim, coloca sentido nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judit & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2ª ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2000. 203p. pp. 24-28.

BAUMMAN, Zygmunt. O mal estar da pós-modernidade. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luis Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

BUENO, José Geraldo S. História Social da Infância no Brasil. In: FREITAS, M. C. *A produção social da identidade do anormal*. São Paulo: Cortez Editora, p. 159 – 181, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5692/71 e 9394/96. Disponível em:
<http://pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm>. Acesso em 16 de junho 2008

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais. Coordenação Técnica: UBC e ABEDEV, 2002

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994, p. 1-18. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: abril 2009

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault* – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; tradução: Ingrid Muller Xavier; revisão técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

CORAZZA, Sandra M. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. IN: COSTA, M. V; (ORG) Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 105 – 133)

FABRIS, Eli e LOPES, Maura Corcini. *O olhar do cinema sobre a diferença*. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. BASTOS, Liliana Cabral (Org). *Identidades. Recortes multi e interdisciplinares*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. IN: COSTA, M. V; (ORG) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 39 – 60)

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa n. 114*. São Paulo, nov. 2001. Disponível em: (<http://www.scielo.br/scielo>). Acesso em 19 maio 2008.

FLESCHE, S. A inclusão do portador de deficiência visual no sistema de ensino regular; desafios e perspectivas. Dissertação de Mestrado. UNISC, Santa Cruz do Sul, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987, 288p.

_____. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France* (2 dezembro, 1970). Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo. Edições Loyola, 4ª ed. 1998.

_____. *Os Anormais: curso no Collège de France* (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001. (aula de 22/01).

_____. A arqueologia do saber. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 7ª ed. 2005

_____. Estratégia poder/saber. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2 ed. 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

LASTA, Leticia Lorenzoni. Entre Leis e Decretos sobre a Inclusão. 114 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2009.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. In: *Pedagogia a revista do curso*. v 3, nº 6. São Miguel do Oeste: UNOESC, 2004. p 7 – 20.

_____. Inclusão como experiência. In: MÄDHE, Flávia Clarice. GALEAZZI, Denise. KLEIN, Remi (Orgs). *Práticas pedagógicas em Matemática e Ciências nos anos iniciais* – caderno do coordenador dos grupos de estudo. Ministério da Educação e Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos: Brasília: MEC, 2005.

_____. Inclusão Escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corsini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.) *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 11-33.

_____. Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da Inclusão Escolar. 2002. Disponível em: < <http://www.humanas.unisinos.br/siaplas> > . Acesso em 22 de setembro de 2008.

KASTRUP, Virgínia. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, p. 69-90, jun 2007.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normatização em Foucault e Canguilhem. *Revista Educação e Realidade* vol. 29 n. 1 jan/jul 2004. URGs. Porto Alegre.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial de Educação Especial. Parecer 56/2006. Processo CEED 40/27.00/05.8. Disponível em:
<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacaoc>. Acesso em 16 de junho 2008.

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aula. In: LOPES, Maura Corsini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.) *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 65-87.

SAC – SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS.
Disponível em: < <http://www.sac.org.br> >. Acesso em: 19.06.2010

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de Educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corsini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.) *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 173-188.

SASSAKI, K. R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

_____. *III Seminário sobre inclusão de pessoas com deficiência*. Auditório Colégio Mauá, Santa Cruz do Sul, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aqui?* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

_____. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Florianópolis: Ponto de Vista, nº 5, 2003, p. 37-49.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação, etnicidade e preconceito no Brasil. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, *Educação intercultural e alteridade: dilemas multiculturais*, p.83-103.

SOUZA, Olga Solange H. *A integração como Desafio: a (con)vivência do aluno deficiente visual na sala de aula*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. (Dissertação – Mestrado em Educação)

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades diferentes. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa; SCHLÜNZEN, Klaus (orgs.) *Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005, p. 253-274.

_____. I JORNADA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2009. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 23 setembro 2009.

_____. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. In: Revista Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 23, 2004, p. 1-5. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.htm>. Acesso em: abril de 2010.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. Bases Teórico-metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Idéias gerais para elaboração de um Projeto de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis*, vol. IV 2ª ed. Porto Alegre, 2001.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos*. Edunisc. 8ª ed. Santa Cruz do Sul, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2008, (p. 13 – 38).