

Discurso e deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise

Hildete Pereira dos Anjos
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Laiane da Silva Ferreira
Drucila Patrícia de Oliveira Santis da Luz



Catálogo da Publicação na Fonte.

Discurso e deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise / Hildete Pereira dos Anjos... [et al.] – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.
120 p. : il.

ISBN 978-65-993583-0-2

1. Educação. 2. Discurso. 3. Deficiência. 4. Inclusão. I. Anjos, Hildete Pereira dos. II. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. III. Ferreira, Laiane da Silva. IV. Luz, Drucila Patrícia de Oliveira Santis da.

CDU 37
D611

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

"Copyright: 2021, das autoras"

Discurso e deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise

Autores:

Hildete Pereira dos Anjos

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Laiane da Silva Ferreira

Drucila Patrícia de Oliveira Santis da Luz

1ª Edição

Brasília-DF, 2021

 **Rosivan**
Diagramação & Artes Gráficas

Discurso e deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise

Foto de capa:

Flor "Bola do Mundo"

Fotógrafo:

Laurindo Matias

Revisão Ortográfica

Ricardo Torquato

Diagramação e Editoração

Gráfica CS EIRELE

AGRADECIMENTOS:

_ À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de pós-doutoramento (PNPD) que permitiu a realização da primeira parte da pesquisa;

_ Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelas duas bolsas PIBIC que garantiram o fechamento e complementação do trabalho analítico;

_ Aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação da UEPA, pela acolhida carinhosa e produtiva durante o período de pós-doutoramento;

_ Ao Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade (PDTSA/ICH/Unifesspa), pelo suporte durante todo o pós-doutoramento e pelo financiamento desta publicação;

_ À Faculdade de Educação (FACED/ICH/Unifesspa) por valorizar o tempo de dedicação à pesquisa e por ter dado o suporte necessário.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1. CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO DE PESQUISA	13
2. O PERCURSO METODOLÓGICO: IDAS E VINDAS	19
3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À DEFICIÊNCIA: DIREITO À EDUCAÇÃO <i>VERSUS</i> ASSISTENCIALISMO	23
4. REVISÃO DE LITERATURA: ESTUDANDO AS POLÍTICAS E SUA APLICAÇÃO	33
4.1 O AEE COMO SISTEMA DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	33
4.2 A LITERATURA RECENTE ACERCA DA POLÍTICA E SUA APLICAÇÃO	35
5. REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO NORTE	45
6. DISCURSO DOCENTE NA ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA.....	57
6.1. OS LUGARES DE ONDE SE FALA	60
6.2. SOBRE QUEM SE FALA (O LUGAR DO OUTRO).....	62
6.3. A MEMÓRIA DOCENTE NAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS: DISCURSO AUTORITÁRIO E DISCURSO POLÊMICO.....	63
6.3.1 <i>O discurso pedagógico como discurso autoritário</i>	65
6.3.2 <i>O discurso pedagógico como discurso polêmico</i>	70
6.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO INCLUSIVO.....	74

7. ETHOS DISCURSIVO NA ARENA: POSSIBILIDADES DE SER OU NÃO INCLUSIVO	79
CONCLUSÕES	87
REFERÊNCIAS	89

APRESENTAÇÃO

Este livro originou-se, do ponto de vista formal, de um pós-doutoramento realizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA) através de uma bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutoramento (PNPD) oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a tutoria da prof^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, nossa coautora.

O projeto, iniciado em 2014, foi ganhando volume por conta própria e se estendeu como projeto de pesquisa registrado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROPIT/Unifesspa) até 2018, incorporando duas bolsas de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq): na versão 2015, atuou como bolsista PIBIC/CNPq Laiane da Silva Ferreira; em sua continuidade em 2016, teve como bolsista Drucila Patrícia de Oliveira Santis da Luz, também nossas coautoras.

As bolsistas de iniciação científica, ambas discentes do Curso de Pedagogia (Faculdade de Educação/ Instituto de Ciências Humanas/Unifesspa), atuaram com entusiasmo em todas as fases da pesquisa: levantamento e análise de literatura, oficinas específicas de tratamento do material coletado, estudos sobre análise de discurso, tabulação de dados, sistematização do material em artigos parciais e apresentação nos eventos universitários de pesquisa, de modo que sua coautoria vai muito além da redação de parte do texto: está presente em suor, risadas, inseguranças, dores, decisões e alegrias que pouco aparecem quando o texto enfim se faz pronto para publicação.

Drucila Luz aprofundou, ainda, em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, um dos aspectos da pesquisa de que não conseguimos dar conta nos anos iniciais da pesquisa: a repercussão, na produção acadêmica regional, das políticas de inclusão da pessoa em situação de deficiência. Esse trabalho, feitas as devidas adaptações, foi incorporado a este livro no quarto capítulo.

Parte do material aqui publicado também já circulou, nos anos de 2016 a 2018, no formato de resumo ou artigo acadêmico, tanto em anais de eventos quanto em periódicos. Destacamos abaixo esse percurso porque o consideramos necessário e parte imprescindível de todo trabalho de pesquisa: quando um livro chega a ganhar forma, sua elaboração já incorporou diálogos com um ou muitos campos de saber. Sendo nosso trabalho interdisciplinar, ele transitou por vários eventos, áreas e suportes, sofrendo cortes, ajustes e redirecionamentos no processo.

Em 2016, foi apresentado um primeiro esforço analítico sob o título *Discurso docente na escolarização inclusiva* no VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED Brasil), ocorrido em São Carlos (SP), texto que foi publicado nos Trabalhos Completos da ALED Brasil (ANJOS, 2016a). No mesmo ano, o artigo *Políticas educacionais relativas à deficiência: repercussões locais*, em sua

versão inicial, foi apresentado na 1ª ANPED Norte, em Belém (PA) e publicado nos Anais da Primeira Reunião Científica ANPED Norte (ANJOS, 2016b).

A discussão sobre as políticas nacionais para a inclusão escolar da pessoa com deficiência e seus encontros e desencontros com as questões regionais foi retomada em 2017-2018 por Drucila Luz e aparece neste livro reformatada. Laiane Ferreira apresentou o artigo *Análise do discurso oficial acerca da deficiência presente na produção documental* no Seminário de Iniciação Científica da Unifesspa, trabalho que foi publicado nos Anais do Seminário de Iniciação Científica da Unifesspa (FERREIRA; ANJOS, 2016).

Em 2017, junto com a Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, publicamos *As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto* na Revista Crítica Educativa (ANJOS; OLIVEIRA, 2017). O artigo apresentava a parte contextual da pesquisa, para a qual fizemos uma revisão de literatura, agrupando a produção em duas grandes categorias empíricas: os trabalhos tratam da *política* (em suas bases conceituais, relações com o contexto, análises comparativas, versões estaduais ou municipais) ou estudam sua *aplicação* (analisando a percepção dos agentes, sua capacitação ou relatando experiências de intervenção). Pareceu-nos, como aponta o título do trabalho, que a rica produção acerca da temática naquele momento centrava-se mais em analisar o fenômeno em si do que em perceber em que contexto ele se produzia, deixando por isso de vislumbrar as multideterminações das políticas brasileiras de inclusão. O artigo *Inclusão da pessoa com deficiência na escola: formações imaginárias e jogos de sentido* foi apresentado no III DCIMA: Colóquio Internacional Mídia e Discurso na Amazônia - Discurso e Contemporaneidade: histórias, espaços e subjetividades e II Seminário Nacional GPELD - Linguagens, Discursos e Práticas Culturais ocorridos em São Luiz (MA) e publicado, sob o título *Escolarização para a inclusão: formações imaginárias e acontecimento discursivo*, no mesmo ano do Dossiê Educação e Acessibilidade Cultural da Revista da FAEEBA (ANJOS, 2017a). O artigo sintetizava o trabalho analítico com as transcrições de grupos focais do Observatório Nacional de Educação Especial, numa releitura sob o viés da análise de discurso de linha francesa. A mesma questão foi enfocada no artigo *Heterogeneidade enunciativa e acontecimento discursivo: descrições da política de inclusão no Brasil*, no XII Congresso Internacional ALED: discurso, construcción y transformación social ocorrido em Santiago do Chile e disponibilizado em seus anais (ANJOS, 2017b).

No ano de 2018, Drucila Luz apresentou o trabalho *A produção científica amazônica sobre as políticas de inclusão: uma leitura a partir da noção de heterogeneidade enunciativa* (ANJOS; LUZ, 2018) no Seminário de Iniciação Científica da PROPIT Unifesspa, constando dos anais do evento na forma de resumo expandido. Também o texto *Ethos discursivo, educação e deficiência* foi apresentado no VII Colóquio e II Instituto da Associação Latino-americana de Análise de Discurso/ALED Brasil, ocorrido em Brasília em agosto de 2018, compondo o livro de resumos (ANJOS, 2018).

Essa rica movimentação do material de pesquisa no mundo acadêmico obrigou a enxugamentos, modificações, revisões, reestruturações, de modo que a

versão que aqui é publicada já perdeu bastante das primeiras discussões e incorporou outras não previstas no projeto inicial.

Acerca da concepção de deficiência, ela oscila entre manter a definição prevista na Lei Brasileira de Inclusão (pessoa com deficiência), quando isso se justifica, e colocar em suspenso tal definição pela noção de “situação de deficiência”, elaborada a partir das conversas com o modelo social da deficiência (embora não presente nos estudos baseados nesse modelo). Entender a criança como envolvida numa situação social-política-histórica-cultural que a limita, para além das limitações de seu corpo, permite maior flexibilidade analítica. É possível ver que seu “lugar de aluno”, também amarrado a injunções da cultura, às vezes impossibilita seu desenvolvimento tanto quanto seu “lugar de corpo inadequado”.

Esse exemplo nos remete às elaborações do campo do discurso, aqui recortados pela visão pecheutiana (PÊCHEUX, 1997a;1997b), quando mobilizamos a noção de formação imaginária. Essa noção se reorganiza quando nos apropriamos dos conceitos de discurso pedagógico autoritário e polêmico elaborados por Orlandi: falamos de um “lugar de professor” historicamente demarcado, lugar que se desloca quando se define como “professor de educação especial”). Esses deslocamentos podem ser melhor apreendidos quando analisamos as condições de produção do discurso inclusivo, o *ethos* discursivo mobilizado na definição de tais lugares. Para tanto, nos ancoramos em elaborações mais recentes, baseados principalmente em Maingueneau (1997; 2005). Pêcheux (1997a) retorna ao debate quando olhamos a inclusão como um acontecimento discursivo (visto em seu movimento de sentidos), mais do que como uma política (assumida como elaboração estável).

Publicar este livro em 2020-2021, quando as políticas aqui analisadas se deslocaram para outro lugar, o da polêmica, uma vez que são questionadas pelo governo em andamento e são propostas retomadas de políticas anteriores à inclusão, em nossa opinião, não invalida o que aqui discutimos. Defender os processos inclusivos não implica em sacralizá-los, antes pelo contrário: estar atentos às tensões presentes em seu acontecimento, tanto histórico quanto discursivo, permitirá enfrentar as fragilidades que apresenta e fortalecê-lo diante das tentativas de fazer retornar, como política oficial, a educação especial baseada numa visão assistencialista e médico-clínica.

Hildete Pereira dos Anjos
Marabá, Pará, novembro de 2020

1. CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO DE PESQUISA

Desde 2007, após a conclusão da pesquisa de doutorado da primeira autora (ANJOS, 2006), as temáticas referentes à questão da inclusão escolar da pessoa com deficiência foram objeto de estudo e intervenção nas atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEPNEES), na época grupo cadastrado no CNPq e originariamente vinculado à Faculdade de Educação/Marabá, da Universidade Federal do Pará. Com a criação do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade, em 2012, logo em seguida da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, as atividades de pesquisa do grupo se ampliaram e ganharam outras dimensões, vindo a se redefinir como Grupo de Estudos e Pesquisas Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD).

Como foi dito, nosso foco de trabalho nos anos entre 2007 e 2012 foi a implementação das políticas voltadas para o acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação básica e superior. Como integrantes da Rede de Pesquisa Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, participamos do mapeamento e análise da política de educação inclusiva implantada nas escolas de Marabá pela Secretaria Municipal de Educação (a partir das diretrizes da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e Cultura - SEESP/MEC), cujos resultados foram descritos em trabalhos apresentados em eventos de caráter nacional e posteriormente publicados (ANJOS et al., in OLIVEIRA, 2011; ANJOS, 2011; ANJOS et al., 2013).

Para continuar a análise do processo inclusivo, ainda numa atividade da Rede, compusemos a equipe do projeto “A prática da escolarização inclusiva e o atendimento especializado na Amazônia Paraense” (PROESP/CAPES), abrangendo outros aspectos da educação inclusiva: a práxis pedagógica, o processo de formação de professores, os impactos das políticas gerais sobre as locais, a organização do trabalho pedagógico e gestão escolar e os discursos dos vários sujeitos (professores, gestores, alunos, pais, formadores e o pessoal de atendimento especializado) acerca do processo. A pesquisa abrangia os municípios paraenses de Belém, Ananindeua, Marituba, Barcarena, Castanhal, Santarém, Marabá e Bragança, na Amazônia Paraense, e os resultados referentes a Marabá foram publicados na Revista Educação & Sociedade (ANJOS, SILVA e MELO, 2013), sendo que os resultados gerais foram apresentados ao público através da coletânea “Práticas de escolarização em Salas de Recursos Multifuncionais: dizeres de professores e alunos” (OLIVEIRA, 2014). Num movimento articulado àquele descrito, nos juntamos à equipe do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), de cujo “Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns” participamos, sob a coordenação da Profa. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCAR). Dentro das ações do Observatório, pesquisamos a configuração das Salas de Recursos Multifuncionais em Marabá (ANJOS e CAMPELO, 2013) e as principais questões colocadas pelos professores responsáveis por elas. Paralelamente, analisamos as histórias de vida de vinte e duas professoras de salas de recursos e traçamos relações com a implantação da educação especial no município de Marabá, trabalho que gerou um livro coletivo, no qual as próprias professoras são coautoras (ANJOS et al, 2014).

Essa experiência em pesquisa acerca das políticas educacionais nos levou ao diálogo com outros grupos que estudavam as dinâmicas sociais mais gerais na Amazônia, contexto no qual tais políticas ganham substância e materialidade. Desse modo, engajamo-nos no processo de criação do programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), com participação na Linha de Pesquisa “Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia”. No doutorado, nos amparamos nos ferramentais da análise de discurso de linha francesa para a produção de conhecimento acerca das questões da inclusão escolar e deficiência (ANJOS, 2006; ANJOS, ANDRADE E PEREIRA, 2009).

Nas pesquisas PROESP/CAPES e do Observatório, utilizamos a análise de conteúdo para elencar as temáticas que se destacavam na elaboração discursiva dos docentes de Salas Multifuncionais. Mobilizar para essa leitura um viés discursivo, considerando-a dentro do contexto das dinâmicas territoriais que configuram a região foco de nossas pesquisas, a Amazônia Paraense, é o objetivo deste trabalho. Em nossa opinião, tal ampliação permitiu elaborações mais consistentes acerca das dinâmicas socioeducacionais, expressas nos discursos produzidos em esferas institucionais (editais, diretrizes, legislação, projetos pedagógicos, propostas de formação) e não institucionais; nas elaborações discursivas que tomam como objeto as relações entre políticas, sujeitos e grupos envolvidos nas questões educacionais vinculadas à deficiência.

Estudar as relações entre políticas públicas e deficiência dentro do contexto das dinâmicas socioeducacionais no sudeste do Pará, exige uma definição do conceito de dinâmicas sociais. Tal conceito tem sido mobilizado em contribuições teóricas de diversas áreas das Ciências Sociais e Humanidades, especialmente quando se trata de refletir sobre as relações espaciais sobre as quais se assenta a vida social. Entende-se o espaço e o modo de sua utilização como realizações históricas (SANTOS, M. 2005) onde se faz sentir tanto a ação do Estado e seus agentes, como os interesses e conflitos, a partir dos quais se harmonizam ou se opõem diferentes agrupamentos sociais (RIBEIRO e ANJOS, 2011).

Desse modo, as dinâmicas que aqui qualificamos como “socioeducacionais” envolvem as relações entre a ação estatal, expressa nas propostas oficiais das políticas educacionais, e a ação dos sujeitos e grupos objetos dessas políticas (professores, alunos, equipes específicas de trabalho), num dado *locus* (universidade, escolas, comunidades, etc.).

As políticas educacionais acerca da questão da deficiência, no Brasil, evoluíram de iniciativas isoladas complementares ao trabalho de instituições privadas, de fundo assistencialista (MAZZOTTA, 2003; JANUZZI, 2006), para as tentativas, nas primeiras duas décadas do século XXI, de universalizar o acesso à educação básica, matriculando na escola comum a criança com deficiência e criando estratégias de acompanhamento a ela, suas famílias e à escola.

Diz Mendes, acerca das primeiras iniciativas abrangentes de incluir as preocupações com a deficiência nas políticas educacionais:

A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular (2010, p.99).

Embora no bojo de movimentos de reforma educacional, tais iniciativas continuaram tendo um caráter mais voltado para a assistência do que para a educação, uma vez que tinham como referência as instituições especializadas, com forte influência do modelo médico-psicológico. A educação da pessoa com deficiência (denominada educação especial) nasce então separada da educação comum em sua organização e em suas expectativas. O modelo médico psicológico contribuiu para que a tarefa da educação especial estivesse a serviço de um sistema educacional de organização seriada, elitista e classificatória, produtor de exclusão da escola de ensino fundamental e estruturado historicamente por meio de uma organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade (GARCIA, 2007, p.17).

Essa herança acompanha a trajetória da educação especial. Sua trajetória acontece em paralelo e pouco influenciada pelos avanços na educação comum, mesmo quando fisicamente inserida dentro das escolas, em classes especiais, naquilo que ficou conhecido na história da educação especial como período da integração. É ainda Mendes que faz a análise dessa questão, mostrando que as classes especiais acabaram evoluindo para salas de recursos, na rede pública.

Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de “integração escolar” foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização (2010, p.106).

As políticas que se autodenominam inclusivas pretendem avançar de um modelo integracionista, no qual se procura adaptar e adequar o aluno com deficiência a uma escola dada como estável e aceitável, para uma perspectiva na qual a escola se modifica pela presença desse aluno, sendo então repensados vários aspectos do processo educativo: o financiamento, o currículo, a estrutura física, a práxis pedagógica, as próprias relações interpessoais. Isso se materializou, na experiência brasileira, na figura do atendimento educacional especializado, o qual, de acordo com o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tinha como função:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (...). Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2010, p.21).

Segundo o mesmo documento, o AEE “constitui oferta obrigatória de todos os sistemas de ensino” e deve ser ofertado no turno inverso ao da classe comum (p. 22). Considerando isso, a materialização do AEE nas escolas foram as Salas de Recursos Multifuncionais¹. Diz Garcia (2010, p.17) que “considerando a função de complementar e/ou suplementar a base curricular comum, o serviço especializado por excelência é a sala de recursos”. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) atenderiam as crianças com deficiência matriculadas na escola onde funcionavam e nas escolas próximas: os professores das SRMs providenciariam material didático adaptado, treinamentos específicos (Braille, LIBRAS, uso de soroban, de softwares, entre outros) para os demais profissionais da rede e ajudariam na resolução de tarefas e no processo avaliativo desses alunos (ANJOS, 2011; 2011a).

Não tem ganhado evidência a perspectiva, subentendida na filosofia inclusivista, de que a inclusão escolar democratizaria e tornaria mais crítica a escola nos aspectos curriculares: o que as pesquisas têm evidenciado é um retorno ou um reforço do conservadorismo nas práticas, nas concepções de educação, de aluno, de docência, assim como um disseminar do estigma de especial para todos os processos e agentes educativos que lidam com a deficiência (SILVA, 2006; ANJOS, 2006; GARCIA, 2007).

Tivemos então, ao longo da história, uma dinâmica socioeducacional marcada pela baixa presença do Estado, pela influência do privado, por uma prevalência das concepções médico-psicológicas nas práticas educativas. Nas duas últimas décadas, essa presença se intensificou com políticas baseadas na presença da pessoa com deficiência nas salas comuns da educação pública, de modo que aumentou sua visibilidade, assim como suas reivindicações enquanto movimento social ganharam espaço. Do ponto de vista pedagógico, no entanto, o atendimento individualizado continuou sendo a forma privilegiada de atuação e a presença da pessoa com deficiência no interior da escola continuou sendo apontada como uma vantagem para essa pessoa, não para a escola como um todo. Observa-se ainda uma reprodução da marginalização dos sujeitos e grupos marcados com o estigma de especial: seja o próprio aluno, seja o professor, seja a turma, seja o processo formativo.

É inegável que esse foco na pessoa com deficiência repercutiu na produção de conhecimento acerca de tais sujeitos e as dinâmicas sociais nas quais estavam envolvidos, trazendo novos enfoques. Pesquisas das duas décadas iniciais deste sécu-

1 “A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total” (texto extraído do site do Ministério da Educação, 2011).

lo XXI, no Brasil, buscaram enfocar esses sujeitos e grupos marcados e marginalizados: suas histórias (CAIADO, 2006, 2007, 2013), suas percepções e compreensões acerca do processo inclusivo (OLIVEIRA, 2005; 2007), na perspectiva de lidar com os saberes locais, com os modos e estratégias de recepção dos discursos em torno dos saberes formais e das diretrizes oficiais.

Além dessa mudança no foco, também os métodos de pesquisa se modificaram. As pesquisas se tornaram mais participantes, colaborativas, interventivas (BAPTISTA e JESUS, 2009), assim como passaram a se articular com as ações de extensão e ensino, enfrentando a tendência descritivo/analítica dominante. Nosso desafio, para o projeto que deu origem a este livro, foi incorporar essa tendência de analisar as narrativas presentes no material derivado dos grupos focais para, do ponto de vista analítico, estabelecer relações discursivas entre essas narrativas e o discurso oficial.

Enfocamos então, neste livro, a produção discursiva envolvida nas relações específicas entre as políticas voltadas para a questão da deficiência, expressas nas diretrizes legais do período (BRASIL, 2001; 2008) e as elaborações de grupos focais acerca de tais políticas e das ações voltadas para sua execução.

No primeiro capítulo, buscamos deixar claro o percurso metodológico que sofreu muitas reformulações ao longo dos anos; esse cuidado se justifica porque não se faz pesquisa como se quer, mas como é possível, do modo que muito do que esperávamos não se concretizou e muito do que se concretizou foi completamente inesperado.

No segundo capítulo, fazemos uma revisão de literatura buscando colocar em debate as lutas por direito à educação mais amplas nas quais se inserem os esforços da inclusão e a tendência assistencialista própria da história da educação especial.

No terceiro capítulo, apresentamos um levantamento, a partir da literatura, das políticas educacionais relativas à deficiência ao repercutir na Amazônia Paraense, mostrando que, como toda política, sua tendência homogeneizante tende a apagar as características culturais locais. O levantamento das temáticas e tipologias de deficiência presentes na pesquisa da região evidencia essa relação entre políticas e realidade local.

No quarto capítulo, a partir de uma revisão de literatura, analisamos os limites e as possibilidades das salas de recursos multifuncionais como sistema de apoio a escolarização de pessoas com deficiência.

O quinto capítulo, intitulado *Discurso docente na escolarização inclusiva*, inaugura o trabalho de análise de discurso, buscando marcas, nas transcrições de falas de docentes das salas multifuncionais, da história da educação especial no confronto com as determinações das políticas inclusivas

O sexto capítulo foi denominado *Ethos discursivo na arena: possibilidades de ser ou não inclusivo*. Aqui, procuramos observar modos de funcionamento do discurso atentando para indícios do estatuto do enunciador (em suas relações com os interlocutores) na superfície textual, delimitando formações discursivas.

O capítulo final, à guisa de conclusão, procura estabelecer relações entre as políticas inclusivas, o discurso docente e as dinâmicas socioeducacionais que atravessam tal discurso.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO: IDAS E VINDAS

Na introdução, discutimos a mudança de foco que vêm sofrendo as pesquisas que contribuem para a avaliação e redimensionamento das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar das pessoas em situação de deficiência. A propensão a ir além da tendência descritivo/analítica dominante, envolvendo narrativas, tanto individuais quanto grupais tem trazido novas informações para a leitura de tais políticas. Nossa pesquisa não tinha a intenção de redimensionar a política, não estando a serviço dela. Queríamos olhar de outro ângulo, com relativa independência, relatos que foram coletados para um processo avaliativo das políticas de inclusão. Nossa formação nos permitia incluir o ângulo da análise de discurso de linha francesa, lidando com os relatos não como produção subjetiva, mas como prática discursiva, multideterminada e afetada pelas formações discursivas a que se submetia ou com as quais dialogava.

A análise dos relatos, tendo como fundo discursivo as políticas nacionais de inclusão da pessoa com deficiência em falas docentes, exigiu de nós uma perspectiva interdisciplinar, pela abrangência e complexidade do objeto de estudo. Assim, podemos dizer que adotamos, na pesquisa, uma abordagem geral qualitativa, considerando-se que foi se refazendo constantemente no próprio processo de investigação (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Para cada momento da pesquisa, foram adotadas técnicas e instrumentos apropriados. Desse ponto de vista, lançamos mão de um instrumental variado de coleta e de análise, mantendo um trabalho analítico mais tradicional na revisão de literatura e levantamento da legislação e analisando discursivamente, com o suporte teórico da Análise do Discurso (AD) francesa, apenas o discurso docente, que neste livro aparece a partir do sexto capítulo.

Para o levantamento da produção acadêmica acerca da produção legal, foram compulsados editais, diretrizes, legislação (disponíveis em fontes eletrônicas), mas a leitura de tais materiais se amparou nas ricas análises já existentes, considerando que não se justificava produzir mais análises da legislação sobre inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil. O terceiro capítulo apresenta, com base nas leituras apresentadas, uma breve historicização das políticas estão na base do que viria a ser a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, (BRASIL, 2010), assim como os principais aspectos desta última. Para organizar o material analisado, foi assumido como eixo de interpretação a oposição entre assistencialismo e direito a educação. Em tal oposição, assumimos a presença de outra, o enfrentamento discursivo entre modelo médico-clínico e modelo social.

A escolha do segundo grupo de autores tinha como objetivo analisar a repercussão das políticas nacionais na produção científica publicada nas universidades públicas da região norte. Planejamos então a produção de um estado da arte acerca da relação entre políticas públicas, deficiência e educação, em dois movimentos: um enfocando a produção nacional dos cinco anos anteriores à realização da pesquisa (para o qual foram feitas buscas na base de dados *Science Electronic Library On Line* - Scielo) e outro, enfocando as publicações acerca de processos inclusivos, nas páginas das

universidades públicas da região norte, considerando que muito da pesquisa produzida na região não chega às grandes bases de dados.

Sinteticamente, a busca na base de dados *Scielo*, foi guiada inicialmente pelos descritores “SRM” e “sala de recursos”, considerando que, desde 2008, as políticas nacionais (BRASIL, 2010) concentraram nessas definições e no *locus* a elas referido o suporte às ações de inclusão, entendendo-se por isso a inserção dos alunos em situação de deficiência nas salas comuns do ensino regular. No entanto, tal busca mostrou-se quase infrutífera. Na busca com o descritor “salas de recursos”, aparecem apenas os artigos de Baptista (2011), “Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados”, e Lopes e Marquezzine (2012) “Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores”. A busca pela sigla “SRM” não obteve nenhum retorno. Optamos, então, por realizar uma busca no Scielo com os descritores “educação especial”, “inclusão” e “deficiência” (busca essa realizada entre fevereiro e março de 2015), tendo como marco temporal inicial o ano de 2010, quando se iniciaram os trabalhos do Observatório Nacional de Educação Especial (cujo foco de trabalho foi a implantação da política das SRMs) até março de 2015, filtrando publicações feitas no Brasil, no campo das Ciências Humanas. A expectativa era de que, sob tais descritores, parte dos trabalhos recentes tratassem das questões relacionadas à análise das políticas educacionais para a inclusão escolar da pessoa em situação de deficiência. Os resumos resultantes dessa busca constituíram a parte bibliográfica do *corpus* a ser analisado. Quando os resumos não ofereceram as informações necessárias, elas foram complementadas com uma leitura pontual do texto completo. A preparação do material consistiu na sistematização do *corpus* num quadro analítico (Apêndice 2), no qual destacamos, de cada trabalho, o objetivo, a metodologia utilizada e os resultados e conclusões. O esforço interpretativo de tais quadros se materializou no capítulo quatro e suas subseções.

O segundo movimento, que permitiu acesso a uma produção maior do que a busca em bases de dados eletrônicos, foi realizado por Drucila Luz por meio de uma bolsa PIBIC/CNPq. Para a procura dos periódicos das universidades públicas da região norte, o primeiro passo foi realizar uma busca sistematizada em todas as universidades públicas por estado. Encontramos, no total, catorze universidades: quatro universidades públicas (três federais e uma estadual) no estado do Pará; os estados do Amazonas, Amapá, Roraima e Tocantins contam com duas universidades públicas (uma estadual e uma federal) cada. Os estados de Acre e Rondônia contam com apenas uma universidade pública federal cada. Dessas universidades, somente a Unifesspa não tinha ainda Portal de Periódicos próprio no período da busca, provavelmente por se tratar da Universidade mais recente (foi criada em 2013). Como o período 2010-2015, utilizado para a revisão de literatura na produção brasileira, mostrou uma produção reduzida, e como essa pesquisa foi realizada no ano de 2018, optamos por focar os cinco anos anteriores (2014-2018).

A abordagem empregada no trabalho de pesquisa bibliográfica foi a qualitativa. Foram analisados 42 artigos de 18 periódicos. O estado do Pará apre-

sentou a maior quantidade de trabalhos, com 16 artigos em quatro periódicos. Em segundo lugar ficou o Amazonas com sete trabalhos em três periódicos; seguido pelo Tocantins, com seis trabalhos em quatro periódicos; Rondônia, com cinco trabalhos em dois periódicos; Amapá, com quatro trabalhos em dois periódicos; Acre, com três trabalhos em dois periódicos e, por fim, Roraima, com um trabalho em um periódico. A análise dos artigos pesquisados permitiu organizá-los em duas categorias analíticas: temática e tipologia da lesão. Sobre a incidência dos tipos de deficiência tratados nos trabalhos realizados na região norte do Brasil, percebe-se que a tipologia de deficiência estudada com mais frequência é a surdez, com 11 artigos relacionados, seguidas pela deficiência visual com 5, e o autismo, com 4 artigos. O detalhamento das duas categorias na produção de cada estado foi, ao final, agregado numa tabela que evidencia a incidência geral de determinadas temáticas e tipologias de lesão na produção científica publicada na região norte do Brasil; tal detalhamento se localiza, neste livro, no capítulo cinco.

Para composição de um *corpus* discursivo que expressasse o discurso docente em torno das questões educacionais vinculadas à deficiência, recorreremos aos materiais já gravados e transcritos nas atividades iniciais do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), nas atividades de grupos focais. As categorias teórico-metodológicas que permitiram fazer uma análise discursiva do material foram as formações imaginárias (Pêcheux, 1997a), conceito que organiza a análise do capítulo 6; discurso pedagógico (Orlandi, 2003), subdividido nas categorias discurso autoritário e discurso polêmico; condições de produção do discurso (Pêcheux, 1997a; 1997b) acontecimento discursivo (Pêcheux, 1997) e *ethos* discursivo (Maingueneau, 2005). Tais conceitos permitiram a montagem do dispositivo de análise (VERÓN, 1980; ORLANDI, 2005) ao longo do próprio movimento de análise das falas docentes, buscando os modos de funcionamento do discurso docente no encontro com a temática de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Para produzir uma resposta a tal questão, compomos um *corpus* discursivo que mobilizasse questões educacionais vinculadas à deficiência, recorrendo aos materiais já gravados e transcritos nas atividades do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), nos grupos focais nos municípios de Belém e Marabá, no estado do Pará. Para tanto, utilizamos os relatórios do ONEESP disponibilizados à coordenação do Observatório no Pará, na pessoa da Prof^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Os grupos focais foram a metodologia utilizada para o terceiro ano da pesquisa do Observatório. De acordo com o Relatório ONEESP 2013:

Ao longo de 2013 foram coletados dados a partir da realização de grupos focais compostos por professores de SRM de 58 municípios, produzindo concomitantemente conhecimento relevante sobre o serviço de apoio prestado na SRM, e formação através de pesquisa colaborativa realizada através de entrevistas, análises e reflexões com grupos de participantes (2013, p. 13).

Os grupos focais desenvolveram três eixos temáticos, conforme orientação da pesquisa nacional: avaliação do aluno, formação do professor e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional. Envolveram professores e gestores dos dois municípios, num total de 56 pessoas (34 professores e 01 gestora em Marabá; 06 técnicos, 15 professores em Belém). As discussões nos grupos foram gravadas e transcritas; embora os excertos tenham sido organizados tematicamente nos relatórios (conforme os eixos já citados), para o trabalho analítico aqui realizado eles foram reorganizados de acordo com categorias do campo da análise de discurso. Como não houve intenção comparativa entre as experiências de Belém e Marabá, os excertos foram codificados e mesclados.

Concluimos o pós-doutorado com a análise das formações imaginárias seguindo a formulação de Pêcheux (1997), mas reconhecemos no material disponível muito potencial analítico, de modo que continuamos, com a participação de Laiane Ferreira através de uma bolsa PIBIC/CNPq, a analisar o *ethos* discursivo (Maingueneau, 2005) que parecia atravessar o discurso docente. Aceitávamos, com esse autor, que o discurso docente não estava fadado a repetir aquilo que uma formação ideológica estabelecia: nele se levava em conta o estatuto do enunciador, assim como as relações com os interlocutores, produzindo-se derivas (Pêcheux, 1997). Desse modo, nosso dispositivo de análise foi modificado para incluir, nos modos de funcionamento do discurso, relações que nos pareciam ser interconstituintes dentro do espaço discursivo, delimitando formações discursivas e seus respectivos campos.

3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À DEFICIÊNCIA: DIREITO À EDUCAÇÃO VERSUS ASSISTENCIALISMO

Este capítulo tem a intenção de fazer um rápido histórico das políticas que deságuam na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, (BRASIL, 2010), em vigor no período da pesquisa, cujas repercussões na prática pedagógica das escolas geraram a preocupação de entender como o discurso docente elaborou os efeitos de tal acontecimento. Tal política se estabeleceu no Brasil a partir do documento orientador de 2008 e implicou numa assunção de transversalidade da educação especial com relação ao ensino regular (SANTOS, K., 2012). O principal enfrentamento semântico tomado como eixo interpretativo da produção legal é aquele que opõe assistencialismo a direito à educação, considerando que nessa oposição se insere outra, referente às distinções entre modelo médico-clínico e modelo social.

O levantamento acima referido se inicia a partir da Constituição Federal de 1998, o que não significa ignorar o processo anterior de elaboração dos conceitos e das políticas referentes à educação especial, nem considerar as influências dessa história nos processos políticos recentes. Mazzotta (2003), Jannuzzi (2006), Mendes (2010), entre outros, já produziram o suficiente acerca dessa história, permitindo que produzamos uma síntese de seus principais traços: pouquíssimas iniciativas oficiais ao longo de todo o Império e Primeira República, forte influência das instituições particulares assistenciais a partir da primeira metade do século XX, produção das políticas a respeito na segunda metade desse mesmo século. Em todo esse trajeto, os autores apontam a predominância das concepções médico-clínicas, que atravessam a produção de um arsenal pedagógico destinado ou a filtrar capacidades, escolhendo aqueles adaptáveis, ou a ajudar na superação de limites, sempre tomando a limitação física/sensorial/cognitiva com característica definidora daqueles educandos. Essa perspectiva atravessa as iniciativas educacionais voltadas para a deficiência em todo o século XX; ela se fortalece com o assistencialismo que ganhou força no período ditatorial, descrito por Mendes (2010) e pelas expectativas de normalização e de produtividade, que conforme Jannuzzi (2006), marcam a educação especial como ensino paralelo à educação regular na década de setenta.

Podemos situar nos processos de redemocratização do final do século XX a caracterização da educação especial com um direito, associando-a às lutas por direito à educação que atravessam o texto da Constituição promulgada em 1988. Diz Santos, K. que:

A partir da Constituição Federal de 1988, novos direcionamentos para a Educação Especial começaram a ganhar forma. A Carta Magna trouxe, como um de seus fundamentos, o de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outros. A Constituição define, no artigo 205, a educação como direito de todos, e, no artigo 206, estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado garantir

a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (SANTOS, 2012, p. 3).

De acordo com o artigo 208 (inciso III) da Carta Magna do país, “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para Mendes e Malheiro (2012, p. 351), o uso da expressão Atendimento Educacional Especializado (AEE) seria uma tentativa de distanciar-se da educação especial, “possivelmente com o intuito de demarcar a preferência pela escolarização nas escolas comuns e não nas escolas e classes especiais, como era costume na época”. Em nossa opinião, esse esforço de distanciamento da carga semântica de “educação especial” incorpora uma carga semântica tão controversa quanto, que é a noção de “atendimento”, própria do mundo clínico.

A timidez aparente na expressão “preferencialmente”, no texto da lei (repetida no Artigo 4º, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96), significa muito mais do que isso: os enfrentamentos entre os grupos que advogavam a inclusão das pessoas com deficiência na rede pública e os que defendiam o atendimento nas instituições especializadas chegam a essa “solução de meio-termo” no texto constitucional. Lia Crespo, entrevistada para o livro “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil” (2010, p. 138) conta sobre esse enfrentamento:

O direito de estudar nas escolas comuns era uma delas [das reivindicações do movimento]. Na época, não se usava a expressão “educação inclusiva”. Mas, no Capítulo sobre Educação da nova Constituição, queríamos que fosse incluído o nosso texto original, o qual dizia que as pessoas com deficiência têm direito de estudar na escola pública comum, como qualquer pessoa. Não havia maneira de os constituintes aprovarem isso. Acabamos tendo de concordar que colocassem o tal do “preferencialmente” nas escolas regulares de ensino.

Essa solução negociada é descrita por Paccini como uma tentativa de conciliação entre os interesses contraditórios em jogo:

Apesar de a LDB/1996 ter reafirmado os preceitos constitucionais quanto ao direito à educação e à obrigação do Estado na garantia desse direito às pessoas com necessidades especiais, manteve-se uma tentativa de conciliação entre as forças antagônicas ao garantir apoio financeiro também às entidades privadas, incentivando a permanência de pessoas com deficiência em escolas exclusivas especializadas e classes especiais (PACCINI, 2014, p 87).

O enfrentamento expresso na dicotomia “assistência” e “direito” opõe as ações das entidades assistenciais (capitaneadas no processo constituinte pela APAE) às do movimento de pessoas com deficiência. Pouco explorado no que se refere às questões educacionais, em outras legislações complementares esse enfrentamento ganha maior espaço. Kátia Santos, em trabalho já citado, destaca a Lei 7853/89² e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90)

Na sequência, a Lei nº 7.853/89 regulamenta o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. Reforçando esses princípios e inaugurando a década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, estabelece, no § 1º do Artigo 2º, que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (SANTOS, K.,2012, p. 4).

Segundo o texto da Lei 7853/89, (Art. 2º, parágrafo único, inciso I), deveria o poder público tornar viáveis as seguintes medidas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

2 A Lei 7853/89 “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público [...]” (BRASIL, 1989).

O modo como a alínea “a” (inclusão da educação especial como modalidade educativa) foi operacionalizada no sistema educacional foi através da criação de classes especiais nas escolas públicas estaduais.

Percebemos ainda, na alínea “f”, a preferencialidade manifestada na expressão “capazes de se integrarem”: não é difícil concluir que a decisão acerca dessa capacidade continuava concentrada nas entidades assistenciais, que acumularam conhecimento e estrutura para estabelecer tais diagnósticos, atrelados a uma concepção médico-clínica da deficiência.

Como já foi dito, o Art. 208, inciso III da Constituição Federal reaparece no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Cap. IV, Art. 53 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Título III, Art. 4º, inciso III. Esta última retoma o texto substituindo a designação “portadores de deficiência” por “educandos com necessidades educacionais especiais”, e dedica seu Art. 58 à definição de educação especial (“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”) e ao detalhamento da especificidade dessa modalidade de educação (Art. 59 e 60). Esse detalhamento impõe a existência de serviços de apoio especializado, quando necessário (mais uma vez, cabe a observação acerca de que instituições tinham o *status* necessário para definir sobre tal necessidade), define como início da escolarização dessas crianças a educação infantil (zero a seis anos), currículo e terminalidade específicos, capacitação adequada tanto para professores do ensino regular quanto para os especializados, educação para o trabalho e acesso igualitário aos programas sociais. Aqui, a preferencialidade negociada na Constituição Federal em 1988 sofre um abalo: a lei, em seu Art. 60, abre a possibilidade de apoio técnico e financeiro às entidades sem fins lucrativos que atuem exclusivamente em educação especial.

É preciso levar em conta que a expressão “educação especial” é carregada dos sentidos vinculados ao assistencialismo e incorpora pouco a noção de escolarização, nesse momento histórico; assim, se opõe a educação regular e acoberta sutilmente os embates entre “assistência” e “direito”; sobrevive uma educação em formato duplo, distinguindo-se educação especial e educação regular. Os direitos educacionais da pessoa com deficiência se veem atendidos principalmente pelas entidades assistenciais ou as escolas se veem assessoradas por estas, quando da criação de classes especiais na escola regular ou da capacitação dos professores. Segundo Mendes e Malheiros (2012, p. 353), na LDB o termo “educação especial” é ressuscitado já como sinônimo de educação especial, ao contrário do movimento observado pelas autoras na Constituição Federal, quando AEE aparece como antônimo de educação especial.

Estudando as estatísticas que mostram o aumento de atendimento no período entre 1996 e 2003, Mendes (2006, p.398) diz que “os que conseguem acesso ainda estão majoritariamente em escolas especiais privadas filantrópicas, ou no máximo em classes especiais de escolas comuns”. As classes especiais são questionadas por segregarem, no interior da escola, as crianças que deveriam integrar, e os defensores da inclusão total advogam sua extinção.

Torezan e Caiado (1995), ainda na primeira metade da década de 90 do século XX, questionam acerca da necessidade de extinguir as classes especiais, apontada em estudos da época, segundo as autoras. O texto argumenta a favor da manutenção de classes especiais, considerando que o estado atual da educação brasileira naquele momento histórico não permite imaginar a possibilidade de integrar todas as crianças no ensino regular, que não se pode esperar as condições ideais para garantir a educação de crianças que requerem recursos especiais. O direito de todos à escola, defendido pelas autoras, acaba sendo modulado pela escola concreta que pode ser oferecida (em vários casos, apenas a instituição poderia fazê-lo, por dispor dos recursos especiais para que tais crianças se apropriem dos “conhecimentos produzidos pela humanidade” (1995, p. 32). Mendes (2006) aponta o posicionamento da SEESP no início da primeira década do século XXI como não tendo assimilado esse debate (entre o ideal da educação para todos e as condições reais das escolas):

Na gestão política do atual governo, a SEESP, ignorando o aporte que se teve no país com o debate acerca da inclusão escolar na última metade da década de 1990, e desafiando o pressuposto de que uma política tenha de ser um processo de construção coletiva, tem tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio da inclusão total (MENDES, 2006, p. 399)

Esse enfrentamento da virada do século é fundamental para se entender os rumos que tomou a questão da educação da pessoa com deficiência nos últimos quinze anos. Pode-se caracterizá-lo da seguinte maneira (mesmo correndo o risco do empobrecimento que toda didatização pressupõe): o polo que discute educação como direito de todos se situa, em seu extremo, nos defensores da inclusão total, enquanto aquele que assume a assistência como foco da intervenção, nos que advogam o atendimento pelas instituições. Entre os dois polos, ganha ênfase a discussão acerca das possibilidades reais de se educar, na escola pública existente, todas as pessoas, e sobre a necessidade de fortalecer a “luta por uma escola pública, com professores bem pagos e com boa formação, sem barreiras arquitetônicas, com classes menos numerosas onde se admita a diversidade” nas palavras de Torezan e Caiado (1995, p. 32).

Em nossa interpretação, a expectativa de escolarização nas instituições precisaria levar em conta a produção simbólica produzida na experiência concreta das instituições, cuja prática se associou, historicamente, mais à assistência do que à escolarização. Por outro lado, a expectativa de atendimento de direitos na escola não poderia deixar de levar em conta a educação concreta, em suas condições históricas, produzida para um corpo idealizado e com um currículo pouco flexível. A oposição entre essas duas expectativas deixaria de levar em conta o fato de que, na prática, as concepções são atravessadas pelo fazer/pensar docente, não se apresentando de forma monolítica em nenhum dos casos.

A realização da Conferência Mundial da Educação para Todos (1990) e da Conferência de Salamanca (1994), como iniciativas do Banco Mundial e da ONU marcam o início da institucionalização do movimento inclusivista no Brasil na última década do século XX. A primeira chama os países envolvidos a “concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica” (MENDES, 2006, p. 395); a segunda busca disseminar os princípios inclusivistas, enfocando especificamente a questão da deficiência. Ambas afetam o modo como vai sendo produzida a regulamentação específica dos termos da LDB.

Assim, pode-se afirmar que as recomendações constantes tanto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) como da Declaração de Salamanca (1994) começaram a ser contempladas na formulação das políticas nacionais a partir do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) (PACCINNI, 2014, p.69).

Conforme Garcia (2013, p. 102), analisando o PNE 2001/2011, “a proposta de escola inclusiva, no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais”, considerando-se que a “preocupação com o atendimento aos ‘educandos especiais’” leva à proposição de que isso ocorresse tanto nas escolas regulares quanto nas instituições especializadas.

Na primeira produção legal específica (a Resolução CNE/CEB n° 02, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica), temos a definição de educação especial focada na “proposta pedagógica” e “destinada a garantir a educação escolar”. Rezava o texto legal, em seu Artigo 3°:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A resolução situava a educação especial “na” educação básica, como modalidade que atravessaria os níveis de ensino e a articularia aos serviços educacionais comuns, por um lado; por outro continuava pressupondo a necessidade de substituição desses serviços, em alguns casos. Tal substituição, no entanto, se apresentava como de cunho pedagógico (“de modo a garantir a educação escolar”) e não mais assistencial.

No texto em questão, ficava explicitada a definição de “educandos com necessidades educacionais especiais”, incluindo crianças com dificuldades de aprendizagem em geral, com limitações vinculadas a causa orgânica, com necessidades específicas de comunicação e com altas habilidades (BRASIL, 2001). Essa definição, ao mesmo tempo em que diluiu, na noção de necessidades especiais, a questão da deficiência, trouxe para esta última as multidões de crianças tidas pela escola como “com dificuldades de aprendizagem”. Numa concepção enraizada no assistencialismo e visão médico-clínica, que situa no sujeito o fracasso, juntar nas mesmas definições as crianças cuja relação com a escola era difícil e aquelas cujas lesões exigiam material ou enfoque específico levou a expandir o rótulo de deficiente para todos os que não se adaptavam a escola (mesmo que sob o nome de “necessidades educacionais especiais”).

Na visão de Garcia (2013, p. 107), a definição da Resolução 01/2011 era mais ampla do que aquela que foi adotada no documento orientador *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008): “Mais ao final da década, com a definição de um modelo de AEE regulado pelos diagnósticos dos estudantes, percebe-se uma definição mais restritiva: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

De fato, era mais ampla a definição da resolução de 2001, em seu Artigo 5º, distinguindo dificuldades de aprendizagem das dificuldades de comunicação e incluindo as altas habilidades. Dizia o texto legal:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Meu questionamento é se a regulação pelo diagnóstico só vem a se instalar quando de sua previsão legal (a partir de 2008), ou se as modificações trazidas pela resolução estariam de fato já incorporadas pela herança médico-clínica da educação especial, mesmo quando o texto legal era marcado pelo cuidado de estabelecer um tom pedagógico. Analisando o documento orientador da Política, Nabuco (2010, p. 65), remete ao peso das instituições assistenciais na disputa pela sua elaboração:

Esse documento certamente foi produzido em função de diferentes grupos de pressão, tais como as associações que gerem estabelecimentos especiais e que reivindicam e lutam pela sua manutenção, como as associações Pestalozzi e as dos Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae. Pela sua riqueza e objetividade, o texto nos permite formular questões que tocam diretamente a problemática da inclusão, presa ainda nas armadilhas da Educação Especial.

O enfoque da Política Nacional, ainda acompanhando a discussão proposta por Garcia (2013), é deslocado da proposta pedagógica para a oferta de recursos e serviços, modelo que, na opinião da autora, continua sendo seguido na legislação subsequente:

Já a resolução n. 4/2009 reafirma a educação especial como modalidade educacional e também enfatiza o AEE: “Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 1). O conceito de educação especial como AEE, tal como tratado na documentação coligida, remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica. No conjunto das proposições políticas em âmbito nacional, tal modelo está fixado na SRM (GARCIA, 2013, p. 106).

Chegamos, então, ao modelo vigente: a educação especial é assumida como sinônimo de atendimento educacional especializado, que se consubstancializa nas salas de recursos, às quais se adiciona o adjetivo “multifuncionais”. Mendes e Malheiros (2012, p. 349) questionam esse modelo, que denominam de “serviço tamanho único”. Ele responderia de fato ao direito à escolarização, pressuposto na Constituição Federal e nos documentos internacionais pactuados?

Analisando o Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011 (segundo as autoras, impulsionado por “pressões de grupos organizados”, os quais discordavam da política vigente), Mendes e Malheiro (2012, p.357) concluem que, apesar de tornar mais abrangentes as possibilidades de escolarização dos estudantes alvo da política “ainda fica evidente que a política do MEC continua induzindo as ações voltadas para o desenvolvimento do serviço do AEE nas escolas públicas especificamente em SRM”. A proposta das autoras abrange a ampliação do suporte à classe comum incluindo nela a presença do professor especializado (coensino), um trabalho de consultoria colaborativa, assim como a necessidade de manter “um complexo de provisões, incluindo entre elas as salas de recursos, classes especiais e escolas especiais, para bem responder às necessidades diferenciadas de todos os alunos com necessidades especiais” (p.361).

Para concluir esta reflexão, é preciso lembrar que a relação entre leis e prática pedagógica mostra questões importantes que a mera existência das leis não garante superar. O movimento de superação de determinadas concepções tem idas e vindas,

explicitando as contradições internas da educação e da sociedade como um todo. Parece possível, portanto, analisar os processos de inclusão pelo menos por dois ângulos: pelo ângulo do Estado mínimo ou pelo seu ângulo oposto, de ampliação das responsabilidades do Estado pela Educação. É esta a polêmica que está pressuposta na contradição sempre lembrada entre legislação avançada e práticas retrógradas. Ignorando-se as estruturas sociais geradoras de desigualdade, continua-se produzindo uma legislação modernosa e “democratizante”. Como as práticas não podem ignorar a realidade social, sempre parecem mais atrasadas. O problema a ser enfrentado é a tendência a atribuir os méritos da legislação avançada ao Estado (omitindo a participação popular no processo), delegar a prática atrasada aos professores/à comunidade (omitindo a responsabilidade estatal e da sociedade como um todo nessa prática, assim como suas próprias práticas retrógradas). Vem talvez daí a ânsia estatal de “reciclar”, “conscientizar”, “atualizar” e outros verbos semelhantes, que supõem o atraso sempre no outro...

Voltando à polarização entre luta por direito e assistencialismo, mote desta leitura sobre o trajeto das políticas inclusivas, creio ser possível associar as tendências ao assistencialismo à política do Estado mínimo. Quanto mais pessoas forem atendidas com menor custo, mais eficiente será considerada a ação estatal.

Desse ponto de vista, a sala de recursos como o *locus* de sustentação da inclusão (ancorada na atuação de um ou dois professores) é certamente menos dispendiosa, do que um complexo de provisões que exija a presença de grupos profissionais com múltipla formação, dando suporte à escola como um todo e em suas articulações com a comunidade. A luta por educação como um direito, por outro lado, exige que a leitura das condições concretas da escola leve a reivindicações outras (em torno de formação específica, de suportes materiais, de carreira), tendendo a se ancorar e fortalecer em outras lutas populares. A ampliação da ação do estado, por outro lado, precisa reconhecer as especificidades das experiências, superando a tendência homogeneizante e centralizadora que tem assumido.

4, REVISÃO DE LITERATURA: ESTUDANDO AS POLÍTICAS E SUA APLICAÇÃO

Estudar as relações entre as políticas educacionais relativas à deficiência, os discursos docentes e as dinâmicas socioeducacionais é o foco deste trabalho. Para tanto, a primeira seção foi dedicada às políticas educacionais no seu formato legal. Para analisar o modo como se configuram as relações entre as políticas educacionais relativas à deficiência e as dinâmicas socioeducacionais, analiso neste tópico a produção acadêmica brasileira recente acerca da temática, debruçando-me sobre os trabalhos na literatura publicada, nos cinco anos entre 2010 e 2015 (em revistas indexadas na base de dados Scielo), acerca da pertinência e da aplicação das diretrizes legais que estabeleceram as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) como principal sistema de apoio a escolarização de alunos com deficiências.

O conceito de dinâmicas socioeducacionais, mobilizado no título do projeto de pesquisa, implica em se considerar a rede de relações entre aquilo que se expressa nas políticas educacionais, como ação intencional do Estado e os muitos formatos de ação dos professores, alunos, famílias e equipes específicas de trabalho nos microespaços escolares, ou seja, as ações concretas dos sujeitos e grupos objetos dessas políticas. No que se refere às dinâmicas socioeducacionais que envolvem as questões da deficiência, importa-nos estudar, como foi dito, as relações entre as políticas mais recentes e o modo como as escolas brasileiras têm se reorganizado a partir da implementação de tais políticas.

Tratar tais questões como “da deficiência” é uma elaboração que leva em conta, para além de sua história escolar-institucional (que resumimos sob a denominação de Educação Especial), a história dos movimentos e dos sujeitos que, agrupados sob o estigma de deficientes, reagiram a essa história e construíram diferentes modos de se relacionar com as políticas educacionais. Assim, se aqui enfocamos apenas os grupos de acompanhamento da inclusão na escola, é porque é nela que se centram as ações governamentais voltadas para a inclusão, as quais evoluíram de iniciativas isoladas de fundo assistencialista (MAZZOTTA, 2003; JANUZZI, 2006), para o esforço de universalização do acesso à educação básica, trazendo para as salas comuns do ensino regular os alunos com deficiência, assim como propondo e implementando estratégias de acompanhamento a tais alunos, a suas famílias e professores (e, em alguns casos, à escola como um todo).

4.1 O AEE COMO SISTEMA DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Entre essas estratégias, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) concentrado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) é a marca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (cuja primeira versão foi im-

plementada em 2008); de acordo com o texto do documento, o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.(...) (BRASIL, 2010, p.21). Considerando a disposição, no mesmo documento, de que o AEE é obrigatório para os sistemas de ensino e deve ser ofertado no turno inverso ao da classe comum (p.22), entendemos que, ao materializar tais diretrizes, o MEC tenha concentrado nas salas de recursos suas funções (Garcia, 2010, p.17). De acordo com Santiago e Santos (2015, p.2):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2007) define que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

No início do processo brasileiro de inclusão (cujas diretrizes iniciais se expressavam na Resolução 001/2001 CNE/CEB), os principais enfrentamentos se davam entre as concepções de uma inclusão total (que superaria a fase assistencialista da educação especial e a levaria a um patamar de participação plena do estudante com deficiência na vida escolar) e uma inclusão processual, em que se preservariam os vários níveis de atendimento especializado já existentes (inclusive pelas instituições de cunho assistencialista) e se construiria um processo de inserção no aluno com deficiência na vida escolar, instalando aos poucos espaços de atendimento nas escolas e buscando modificá-la pela presença desses novos sujeitos. Essa segunda concepção foi muito combatida por implicar numa destinação de verbas a um setor fortemente ancorado no setor privado da economia; a primeira, por reduzir ao “possível” na rede pública aquilo que já tinha ganhado certa qualidade nos espaços assistenciais (ao menos nos centros urbanos maiores). Harlos, Denari e Orlando (2014) afirmam que, nas políticas em vigor, o modelo de inclusão total prevalece sobre o outro, tornando-se “fundamento do *modus operandi* da atual Educação Especial brasileira” (2014, p.507).

A dinâmica socioeducacional gerada por essa disputa pela presença do Estado num setor até então assumido pelo assistencialismo traz também uma disputa quanto à concepção de educação a ser incorporada: a tradição numa concepção médico-clínica, centrada na limitação e no sujeito diminuído passa a ser enfrentada por uma concepção social da deficiência, focada no potencial e na compensação coletiva das limitações impostas pelo preconceito e pelo estigma (DINIZ, 2007; MENDES e PICCOLO, 2013; DINIZ e BARBOSA, 2013).

Na arena discursiva produzida pelas interações entre essas disputas se situam as políticas que centram na escola o atendimento especializado, tentando fazer atuar coletivamente os responsáveis por tais alunos (professores de sala comum, professores de AEE, gestores, famílias). A escola, no entanto, não é o espaço idealizado descrito

nas políticas, que lidam com o que ela “deveria ser”: ela também tem uma história de marginalização, também carrega os preconceitos próprios da macrossociedade de que faz parte. Traz dessa história concepções de educação centradas na meritocracia, na competição, nas capacidades dos indivíduos tomados isoladamente. Assim, pesquisas recentes têm apontado como limites dessas políticas o excesso de atribuições do professor (BAPTISTA, 2013; GARCIA, 2013), concepções de deficiência ligadas a características individuais (SILVEIRA, ENUMO e ROSA, 2012; BARBOSA e DINIZ, 2013) a ênfase no atendimento individualizado (GARCIA, 2013), na homogeneização das muitas formas de deficiência (ANJOS, SILVA e MELO, 2013), a reprodução da marginalização dos sujeitos e grupos marcados com o estigma de especial (seja o próprio aluno, seja o professor, seja a turma, seja o processo formativo) expressas nas histórias de vida de tais sujeitos (CAIADO, 2006; GLAT, 1989; GLAT e PLETSH, 2009) a patologização da educação especial (NABUCO, 2010), entre outros.

4.2 A LITERATURA RECENTE ACERCA DA POLÍTICA E SUA APLICAÇÃO³

O quadro produzido a partir do levantamento na base de dados Scielo mostra a publicação de vinte e oito artigos no período, nas revistas indexadas àquela base de dados. A distribuição por publicação foi a seguinte: 11 (onze) artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial; 3 (três) artigos na Educar em Revista (Curitiba); 2 (dois) artigos publicados da Revista Educação e Pesquisa; 2 (dois) artigos nos Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); 2 (dois) na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e, nas oito restantes, 1 (um) artigo em cada. Trinta e nove por cento dos artigos publicados, portanto, se concentram na revista principal nacional especializada, vinculada à Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial, indicando que os estudos da política educacional referente às questões da deficiência ainda se concentram num espaço específico. No entanto, metade dos trabalhos (14) foi publicada em revistas de educação em geral, o que é um indicativo da disseminação da temática para além dos espaços tradicionais da educação especial (na Revista Brasileira de Educação, as palavras-chave “educação especial”, “inclusão” ou “deficiência” aparecem pela primeira vez em 2006, o que dá uma ideia do fechamento dos espaços para certas temáticas). Dois trabalhos são publicados em revistas de psicologia e observamos a presença da temática em revistas que discutem as relações entre educação e sociedade (5 trabalhos, correspondente a 17%).

Observando a distribuição por ano de publicação, vimos que foram publicados dez artigos em 2014, sete em 2013, seis em 2012, quatro em 2011 e um em 2010; tais números mostram uma distribuição consistente ao longo dos anos, com exceção do ano inicial, no qual a atual política de educação inclusiva ainda não emerge como temática de destaque.

³ Com modificações, este capítulo foi publicado na Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 101-115, jan./jun.2017, sob o título “As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto” (ANJOS; OLIVEIRA, 2017).

A questão que guia esta parte de nossa pesquisa (baseada numa leitura analítica dos resumos que compuseram o quadro analítico anterior e, em caso de pouca clareza ou incompletude de tais resumos, da leitura dos textos completos), é a seguinte: como a política de educação inclusiva em vigor é analisada em seus aspectos macro (compreendendo suas bases conceituais e suas relações com as políticas nacionais e internacionais) e micro (compreendendo as experiências de aplicação da política nas escolas, universidades, sistemas municipais)? Desse modo, as categorias gerais para análise adotadas são “política”, a qual engloba os trabalhos que analisam a política em si, e “aplicação”, a qual envolve as pesquisas que analisam práticas várias, no sistema educacional, nas escolas e universidades que se enquadram na aplicação da política. Alguns trabalhos são enquadrados em mais de uma categoria, por analisarem tanto a política quanto as práticas pedagógicas. Uma primeira categorização, baseada nos resumos, compôs o seguinte quadro:

Quadro 1: Categorização das publicações⁴

Categoria geral	Subcategoria	Quantidade de trabalhos
Política (P)	Bases Conceptuais (PBC)	5
	Estudos Comparativos (PEC)	4
	Relação com o Contexto Global (PCG)	1
	Relação com o Contexto Nacional (PCN)	3
	Políticas Estaduais (PPE)	2
	Políticas Municipais (PPM)	5
Aplicação (A)	Percepção dos agentes (APA)	4
	Capacitação dos agentes (ACA)	6
	Intervenção (AI)	3

Uma leitura do quadro acima aponta questões importantes para a continuidade das pesquisas: a tendência mais expressiva é a capacitação dos agentes (sejam eles professores de sala comum, de sala de recursos, psicólogos...) para a aplicação da política, com 21% dos trabalhos. Isso aponta que a dimensão micro tem ganho maior dimensão na produção científica a respeito das políticas que a dimensão macro, e a quantidade de trabalhos que apresenta relações com a dimensão global da educação reforça essa evidência: apenas um trabalho (3,5%). Se somarmos os seis trabalhos que enfocam a capacitação dos agentes com os sete que tratam de pesquisa intervenção e de percepção dos agentes, também categorizáveis como de uma dimensão

⁴ As categorias gerais foram codificadas por suas iniciais, às quais foram acrescentadas as iniciais das subcategorias.

micro, teremos 46% dos trabalhos publicados, que chegam a 64% se juntados aos que analisam políticas municipais. Essa última operação só será possível se essas políticas analisadas estiverem em consonância com a política geral do país, o que veremos no desenrolar do trabalho. Ainda assim, são números impressionantes, considerando a necessidade de contextualização e estabelecimento de relações gerais que toda produção científica deve permitir.

Na contramão dessa tendência, um trabalho (3,5%) trata das relações como contexto da globalização, quatro trabalhos (14%) analisam as bases conceituais da política, três (10,7%) analisam a política no contexto nacional e outros quatro trabalhos (14%) realizam estudos comparativos com políticas de outros países (especificamente: Portugal, Itália e Estados Unidos).

Retomando as categorias gerais, iniciemos por este último grupo de trabalhos, que fornece um contexto mais amplo para o entendimento da categoria *política* (P). Na subcategoria *contexto global* (PCG), catalogamos o trabalho de Bezerra e Araújo (2013). Na subcategoria *contexto nacional* (PCN), três trabalhos: Bezerra e Araújo (2014), Mendes e Cia (2012) e Baptista (2011). Na subcategoria *estudos comparativos* (PEC) foram agrupados quatro trabalhos: Dorziat (2013), Coelho (2013), Greguol, Gobbi e Carraro (2013) e Rahme (2013). No intuito de perceber a contribuição desses trabalhos para uma melhor compreensão do contexto da política em estudo, resumimos abaixo seus objetivos e conclusões.

Bezerra e Araújo (2014) buscam “compreender o impacto [da] reestruturação ministerial sobre a continuidade do projeto inclusivista”⁵ no Brasil. A reestruturação de que trata o artigo extinguiu, em 2012, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e remanejou suas atribuições para “pasta mosaica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)”. Concluem que o MEC tem dado um “tratamento contraditório à educação especial (e) inclusiva”, evidenciado numa “justaposição temática e fragmentação mosaica” que perpassam a nova secretaria.

Os mesmos autores, em trabalho anteriormente publicado (2013), investigaram “a constituição e os desdobramentos ideológicos do ideário inclusivista em educação, no contexto do avanço neoliberal”. Os autores partem do princípio de que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma apropriação neoliberal das lutas pelos direitos e está, portanto, situada “no bojo de tentativas reformistas do capitalismo”, mas “sugere a necessidade de uma práxis revolucionária, comprometida com a emancipação e o pleno desenvolvimento de todas as pessoas, com ou sem deficiências”.

Também numa perspectiva crítica, Mendes e Cia (2012) apresentam a constituição do Observatório Nacional de Educação Especial, na perspectiva de produzir “estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar” em rede nacional. Tais estudos articulam a formação de professores com a produção de conhecimento, de acordo com as autoras:

5 Os textos entre aspas são retirados dos resumos analisados, por isso não apresentamos paginação.

[...] um estudo em rede cujo delineamento misto envolverá estudos locais nos municípios baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação para professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais.

Baptista (2011) pretende “contribuir para a compreensão sobre como ocorreram alterações políticas que resultam no avanço da sala de recursos como serviço prioritário para a política educacional brasileira no que se refere à garantia de Atendimento Educacional Especializado [...]”. O autor reflete acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em educação especial, considerando “o fortalecimento da inclusão escolar como diretriz política para a educação brasileira; as indicações, em termos de documentos legais e orientadores, para a constituição dos serviços; o debate acadêmico quanto à necessidade de avanços na qualificação das salas de recursos, indicando a necessária difusão do conhecimento produzido e a intensificação de sua deriva pedagógica nas relações com o currículo e com a ação docente em geral” (resumo).

A categoria *política*, nos dois primeiros trabalhos publicados, é lida numa perspectiva marxista e apresenta contradições inerentes à produção de exclusão própria do capitalismo vinculadas às políticas de inclusão. Nos demais, é questionada em seu movimento interno (fazendo pressupor a perspectiva da contradição) e em suas fronteiras, quando confrontada com a ação docente na escola concreta que produz sentidos para além de uma idealização da educação especial ou do atendimento educacional especializado.

A subcategoria *estudos comparativos* (PEC) engloba trabalhos publicados no ano de 2013, os quais cotejam a experiência da inclusão no Brasil com as experiências de Portugal, Itália, Estados Unidos. Dorziat (2013) compara políticas e práticas inclusivas nas cidades de João Pessoa (Brasil) e Lisboa (Portugal), mostrando a necessidade de entender o professor de educação especial como um especialista, e sua relação produtiva com o professor de sala comum “como critério para a inclusão” nas duas experiências. A mesma contradição entre as experiências desses dois profissionais está presente na experiência brasileira como um todo, conforme a autora: “Os dados podem revelar a intenção de demarcar territórios para antigas práticas clínicas ou a necessidade de rever velhos conceitos do sistema educacional que possam contribuir com uma educação para todos”; Coelho (2013) também compara os modelos português e brasileiro, observando “um *gap* entre os modelos teóricos de inclusão e as intervenções adotadas, com variações em diferentes contextos, ainda que mantidos os princípios da política de inclusão”. Comparando a legislação que ampara os modelos brasileiro e italiano, Greguol, Gobbi e Carraro (2013) apontam como diferença principal entre os dois aparatos legais a clareza das diretrizes italianas quanto à capacitação de professores. Rahme (2013), comparando documentos e publicações acerca das experiências norte-americana, brasileira e italiana, afirma a articulação do processo de inclusão “a um movimento mais amplo de internacionalização de direitos”. A política, na maioria dos trabalhos comparativos, é anunciada em suas possibilidades de aplicação.

A última subcategoria considerada por nós como componente da categoria *política*, enfoca a análise das *bases conceituais* subjacentes às políticas da inclusão. Enquadra-se nesta categoria o trabalho de Harlos, Denari e Orlando (2014), o qual, aplicando a análise de conteúdo aos “documentos que orientam as políticas públicas relacionadas com esta modalidade de ensino [...] publicados entre janeiro de 2008 e abril de 2013”, conclui que tais políticas apresentam contradições em termos conceituais, retomando o público-alvo tradicional, reduzindo exigências para formação docente mas ampliando suas tarefas, “preservando a tradicional antinomia entre Educação Especial e Educação Regular” ao estabelecer a SRM como *locus* central do AEE; não enfrentando a questão do financiamento das instituições privadas; e enfatizando aspectos clínicos em detrimento dos pedagógicos (p.509-510). Vazques, Moschen e Gurski (2013) discutem “a implementação das diretrizes inclusivas considerando o texto político e seus efeitos no contexto da prática” e contrapõem, em seus resultados, o avanço no campo dos princípios às desigualdades que se verificam no campo da prática. Bezerra e Araújo (2011) empreendem “uma reflexão filosófica sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual” constatando a exclusão de tais alunos, apesar de “concepções e práticas pedagógicas aparentemente inclusivas e democráticas”. Os autores afirmam que a educação inclusiva “requer um resgate do ‘saber-fazer’ dos métodos especiais, sem abrir mão de seu legítimo combate contra a segregação educacional e social antes praticada”. Macedo *et al* (2014) também questionam a filosofia inclusivista naquilo que ela tem de idealização do humano, deixando de considerar as condições reais de existência e a produção cultural do preconceito. No embate conceptual, encontramos as contradições próprias da política: questionamento ou não da herança da educação especial (de caráter mais clínico que pedagógico), evidência das inadequações da inclusão total explicadas por determinadas características dos alunos em processo de inclusão; os princípios de cunho democrata liberal se defrontando com operacionalizações de cunho neoliberal.

Nos níveis aqui entendidos como gerais (bases conceptuais da política, estudos comparativos com as políticas de outros países e análises do contexto nacional) a política é apresentada como internamente contraditória, situada dentro de tentativas de reformas do capitalismo, pouco integrada às práticas pedagógicas existentes (no geral, vem a negar tais práticas) e ainda desarticulada das demais políticas educacionais. Esse quadro nos ajuda a fazer a leitura das demais subcategorias referentes à política (P), cujos trabalhos enfocam experiências situadas em estados e municípios. Tais subcategorias, que apresentam os níveis micro da política como referência (políticas estaduais e municipais), englobam os trabalhos de Prieto, Pagnez e González (2014); Laplane (2014); Oliveira e Drago (2012); Tada *et al* (2012) Briant e Oliver (2012) e Oliveira e Souza (2011).

Laplane (2014) analisa as condições para o ingresso e permanência dos alunos com deficiência e necessidades especiais alunos na escola, “levando em consideração os dados de matrícula de alunos com deficiência no Brasil, no estado de São Paulo e no município de Campinas e as informações fornecidas por gestores e professores”. Conclui que “o conjunto de recursos de apoio à inclusão tem crescido, mas a acessibili-

dade ao conhecimento não tem sido suficiente para garantir a progressão e o sucesso acadêmico dos alunos no sistema” (p.200).

A insistência na enunciação reiterada e constante dos direitos das pessoas com deficiência, dos deveres da sociedade e, mais especificamente, de educadores e gestores de escolas públicas e privadas é um indício de que a situação ainda é distante do ideal. Os dados de matrícula escolar de alunos com deficiência e necessidades especiais indicam um aumento progressivo do atendimento, mas a distribuição dos alunos entre os níveis de ensino expõe um quadro que, ainda, prima pela desigualdade (2014, p. 202).

Oliveira e Drago (2012) enfocam “a gestão política do processo de inclusão escolar”, descrevendo um programa do município de São Paulo voltado para a “construção e consolidação de um sistema inclusivo”. Três dos projetos do mesmo programa são analisados por Prieto, Pagnez e González (2014), a partir de fontes documentais, mas também ouvindo os profissionais envolvidos. Concluem que ocorrem “movimentos no município para instituir ações que subsidiem a permanência dos alunos nas classes comuns, pela via da ampliação das ações de suporte pedagógico, de formação específica e continuada e aumento do número de serviços e de agentes de inclusão escolar junto às escolas municipais” (resumo). Tada *et al* investigam o processo de inclusão em Porto Velho (RO), concluindo que os pais e escolas buscam efetivar a matrícula dos alunos com deficiência, tendo como “os diagnósticos mais comuns de deficiência intelectual e hiperatividade”. Briant e Oliver estudam, “do ponto de vista do professor do ensino fundamental da rede pública municipal, as estratégias pedagógicas que utilizavam para a inclusão de crianças com deficiência na classe comum.” Oliveira e Souza (2011) em pesquisa realizada no período 2007/2008, investigaram a capacitação docente para a inclusão numa escola estadual de Belo Horizonte, concluindo pela ausência de capacitação, apesar da postura favorável das professoras entrevistadas com relação à educação inclusiva.

Percebe-se, em tais trabalhos, o investimento em acompanhar a execução a política, buscando evidenciar suas dificuldades, mas não apontando falhas na política em si. As dificuldades são localizadas na execução específica e o posicionamento dos pesquisadores em geral é de empenho em sua melhoria. No geral, tratam de ações complementares municipais e estaduais no sentido de fortalecer a inclusão prevista na política nacional. Analisando as subcategorias elaboradas a partir da categoria *política*, podemos afirmar que, ainda que tímido, o movimento discursivo voltado para articular as ações de nível local com níveis mais gerais parece saudável, capaz de prover os debates sobre educação especial do contexto necessário derivado das escolhas e posicionamentos políticos e econômicos.

A categoria que denominamos *aplicação* (A), abrangendo os trabalhos que se ocupam em analisar as práticas inclusivas, foi subdividida em três subcategorias: percepção dos agentes (APA), capacitação dos agentes (ACA) e intervenção (AI). Na primeira subcategoria, enfocando como professores, gestores e demais profissionais en-

volvidos com a inclusão percebem sua aplicação, agrupamos os trabalhos de Triñanes e Arruda (2014), Melo e Pereira (2013), Dorziat (2013) e Lopes e Marquezine (2012).

Triñanes e Arruda (2014) analisaram percepção de professores de sala comum acerca das atividades de vida autônoma (AVA) com alunos com deficiência visual numa escola de tempo integral (ETI). As autoras apontam como resultados da pesquisa: “o desenvolvimento das AVA como fonte de saberes; o despreparo docente em relação às especificidades desse aluno e a educação especial desvinculada do ensino comum”. Melo e Pereira (2013) estudam o ponto de vista de professores de sala comum acerca da colaboração do fisioterapeuta, concluindo que tal importância é geralmente reconhecida para as atividades com a deficiência física; apontam a falta de espaço de debate e reflexão permanente entre os saberes dos dois tipos de profissional.

Dorziat, 2013), comparando políticas e práticas inclusivas em João Pessoa (Brasil) e em Lisboa (Portugal), a partir dos pontos de vista de gestores e professores de educação especial em ambos os países, destaca a importância de superar condições profissionais caracterizadas como precárias em João Pessoa, coma ausência de professor de educação especial em cada escola, enquanto em Lisboa as escolas contam com tais profissionais, entre outros. As principais dificuldades apontadas são a tendência a homogeneização e aos processos classificatórios (em Portugal), numa continuidade da dicotomização entre educação comum e educação especial, e a precariedade estrutural das escolas (no Brasil).

Lopes e Marquezine (2012) analisam “a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I - Atendimento Educacional Especializado - AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular”. Seus resultados ressaltam “a importância da sala de recursos no processo inclusivo [...]”. No entanto, as autoras frisam que “o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular”, evidenciando uma tendência na interpretação do papel da sala de recursos como um local de reforço ou substituição de conteúdos. Nos três trabalhos, é o professor de sala comum o foco das pesquisas, evidenciando-se um esforço em produzir conhecimento acerca de como reage esse profissional à questão da inclusão.

Acerca da capacitação dos agentes (ACA) versam os trabalhos de Benitez e Domeniconi (2014); Fiorini e Manzini (2014); Macedo et al, (2014); Favoretto e Lamonica (2014); Greguol, Gobbi e Carraro (2013) e Toledo e Vitaliano (2012).

Benitez e Domeniconi (2014) se propõem a “[...]operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, da educação especial e pais”. O foco é o ensino compartilhado de leitura e escrita para os alunos com deficiência intelectual e autismo; as autoras concluem que seu trabalho criou condições para “operacionalizar as orientações descritas nos documentos vigentes”.

Fiorini e Manzini (2014) têm como objetivo sugerir ações e conteúdos, após identificar dificuldades de professores de educação física no processo inclusivo. Concluem que tais dificuldades não são apenas do campo das estratégias didáticas, uma

vez que “havia outras questões, como as administrativas, as familiares e as decorrentes da estrutura escolar.”

Macedo et al (2014), discutindo “a institucionalização do acesso e permanência da pessoa com deficiência nos sistemas escolares e as práticas atuais de exclusão nos contextos social e escolar”, enfatizam a importância de os agentes assumirem um papel efetivo no enfrentamento da exclusão, produzindo a superação das idealizações do humano e das condições socioculturais que produzem tais idealizações.

Favoretto e Lamonica (2014), sondando os conhecimentos de professores do município de Bauru acerca do transtorno do espectro autista (para subsidiar a elaboração de conteúdos para formação através de teleducação), concluem que a carência de informações dos professores poderia ser sanada através de um curso à distância que abordasse:

definição e classificação dos TEA, legislação educacional, papel da escola e do professor na vida da criança, caracterização das alterações de comportamento, socialização e comunicação no indivíduo com TEA, desenvolvimento normal de linguagem e desenvolvimento de linguagem nos TEA e, principalmente de estratégias educacionais que favoreçam o aprendizado do aluno com TEA (2014, p.115)

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) comparam a experiência inclusiva da Itália com a brasileira no que se refere à formação de professores e apontam que, no Brasil, “ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidade”.

Toledo e Vitaliano (2012) buscam “investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI)” Em tal programa,

Foram participantes duas professoras, cada uma com um aluno com diagnóstico de DI, em uma das turmas em que lecionavam. Os procedimentos para coleta dos dados ocorreram em três fases: 1ª) levantamento junto às professoras participantes sobre seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com DI e observações em sala de aula de suas práticas; 2ª) desenvolvimento de procedimentos de intervenção – ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional, análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas e participação da pesquisadora em sala de aula, auxiliando no atendimento aos alunos com DI –, baseados na pesquisa colaborativa; 3ª) entrevista junto às participantes com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos (2012, p 319).

As autoras concluem que tal trabalho colaborativo ampliou os conhecimentos dos professores envolvidos acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual, havendo melhora na qualidade do processo inclusivo.

Na subcategoria capacitação dos agentes (ACA), portanto, as pesquisas mostraram trabalhos que tentam operacionalizar aquilo que dispõe a política, enfocando as dificuldades encontradas na prática e propondo saídas (conteúdos, estratégias, enfrentamento de situações-problema). Mais uma vez, são os professores (geralmente de sala comum) o foco das elaborações acerca de capacitação, sendo sua formação apontada como condição para a execução da política.

Na subcategoria *intervenção* (AI), temos o trabalho já citado de Toledo e Vitaliano (2012), além de Vilaronga e Mendes (2014) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011). Vilaronga e Mendes (2014) analisam “experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011”, concluindo que “os dados analisados trazem exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola”. Nesse caso, trata-se de uma atividade conjunta entre a universidade e a rede municipal de ensino.” Mendes, Almeida e Toyoda (2011), descrevem “um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula” concluindo que o trabalho colaborativo apresenta possibilidades promissoras para a “construção de escolas inclusivas” (resumo).

A categoria aplicação (A), analisada em suas subcategorias, mostra que: a) as percepções dos agentes enfocam o despreparo, a falta de articulação entre os saberes dos diversos profissionais, as condições precárias de trabalho, a falta de clareza quanto à função da sala de recursos e sua pouca articulação com a sala comum; b) a capacitação dos agentes se centra principalmente no professor de sala comum, no geral acerca das temáticas específicas da deficiência; c) as propostas de intervenção também se dão em torno da ação desse professor e da melhoria das relações como professor de sala especial. Observa-se, nesse foco analítico, poucas tentativas de relacionar a atual política de inclusão escolar com a produção de exclusão numa sociedade baseada na desigualdade.

Os trabalhos enquadrados na categoria *política*, aqui analisados, dão pouca ênfase às relações com o contexto global (somente um dos trabalhos se enquadra nessa subcategoria). Esse quase vácuo faz sentido quando, ao ler os trabalhos que enfocam a política nacional ou os estudos comparativos, vemos pouca relação com a política educacional como um todo e, mais ainda, quando os trabalhos referentes à aplicação situam no professor e em sua formação a maior parte das dificuldades da política. As bases conceptuais da política, analisadas em quatro trabalhos, não enfrentam as contradições próprias de uma proposta de inclusão num mundo excludente, caindo em idealizações de humanidade, de aluno, de professor e de aprendizagem.

Essas conclusões provisórias contribuirão para o esforço que fazemos a seguir, ao analisar a produção científica presente nas universidades da região norte do Brasil. O objetivo é relacionar os achados de pesquisa da revisão de literatura realizada neste capítulo com tal produção local, observando especificidades e regularidades.

5. REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO NORTE

Na 26ª reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), em 2003, foi apresentado um quadro, no GT 15 (Educação Especial), acerca dos modos “como as diferentes regiões e estados estavam discutindo as políticas de educação especial ou educação inclusiva”, compulsando os documentos referentes às diretrizes de cada estado nesse sentido; já ali, Oliveira (2003), apontava nos estados pesquisados na região Norte (Pará, Amazonas e Amapá) uma tendência a adoção das políticas nacionais sem atentar para as especificidades regionais. Todos os estados apresentavam, segundo a autora,

[...] uma preocupação com o atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais em classes comuns, sem entretanto, deixar de enfatizarem serviços especializados, apresentando em níveis de detalhamento os recursos humanos, financeiros, materiais e pedagógicos necessários ao processo de inclusão desses alunos no ambiente escolar pelos Sistemas de Ensino.

Assim, as diretrizes estabelecidas em relação à educação inclusiva em nível Federal norteiam as políticas dos Estados do Pará, Amazonas e Amapá da Região Norte tanto em relação aos pressupostos da educação inclusiva, quanto às formas de atendimento, não se encontrando, entretanto, referência às especificidades relativas à cultura amazônica.

Para Oliveira e Santos (2007, p. 2), considerar a cultura local nas ações educativas implica no encontro com os diversos modos de viver próprios da Amazônia:

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos [...] de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Entre as especificidades que seria preciso levar em conta ao se analisar a educação amazônica, Fernandes (2013) aponta as classes multisseriadas na educação rural, cujas características reduzem as possibilidades de atendimento das pessoas com deficiência; da análise de Morgado, Portugal e Mello (2013) acerca da predominância de transporte hidroviário na Amazônia, chamamos a atenção para a necessidade de estudos específicos acerca de acessibilidade física no transporte local; destacamos ainda a forte presença indígena na região e sua participação na cultura local, que exigiria estudos interculturais acerca da questão da deficiência, praticamente inexis-

tentes (numa busca rápida do Scielo, o descritor “educação indígena” traz apenas dois trabalhos que relacionam educação especial e educação indígena, mas cuja pesquisa é realizada no Mato Grosso do Sul); entre outras.

Não apenas as diretrizes do começo da década davam indicação de homogeneização na aplicação das políticas referentes a educação e inclusão; o desenrolar da implementação das políticas, através de nossos estudos na Rede Educação Inclusiva na Amazônia, também mostra semelhanças com o processo inclusivista que acontecia no restante do Brasil.

Nos Cadernos de Atividades em Educação Popular (OLIVEIRA, I., 2011), foram organizadas as pesquisas realizadas acerca da aplicação da resolução CEB/CNE 02/2001 nos municípios paraenses. Foram foco da pesquisa os municípios de Belém, Marituba, Breves, Marabá, Santarém, Barcarena e Bragança. Nesse projeto, foram entrevistados gestores (diretores e coordenadora pedagógicos) e professores da rede pública acerca da organização do sistema municipal, dos processos de enturmação, organização curricular e das práticas pedagógicas. Percebia-se a incipiente produção de legislação própria que ajustasse as experiências municipais às previsões legais (apenas um entre os municípios tinha legislação própria, com base na política geral). Os Planos Municipais de Educação da maioria dos municípios estavam já aprovados, sendo que apenas em dois municípios estavam tramitando (Marabá e Barcarena). Ainda assim, os professores diziam ter pouco conhecimento do conteúdo de tais planos em geral e com relação à educação inclusiva em particular. Os alunos com deficiência já estavam matriculados na rede pública; em todos os municípios pesquisados as salas de recursos já estavam implantadas em alguma medida. Como estruturas de suporte, Belém contava com um Centro de Educação Especial, Marabá contava com uma Sala Específica de Apoio Pedagógico para Deficiência Visual e outra para Deficiência Auditiva, Santarém com um sistema designado como APE (Apoio Pedagógico Específico). Além disso, a sala especial mista permanecia em Breves, numa continuidade do formato anterior de atendimento à pessoa com deficiência. Formação de professores e reformulação da estrutura física eram as principais exigências que a pesquisa apontava como fundamentais para a implementação, nos municípios do Pará, de uma educação dentro dos moldes previstos na resolução CEB/CNE 02/2001. Também ali, pouco se falava acerca das características próprias da região.

Dambros e Mori (2015, p. 39), analisando o perfil dos educadores e do atendimento especializado na região Norte (enfocando os estados do Amazonas, Rondônia e Pará), apontam forte feminização da docência (95% eram educadoras):

Essa hegemonia tem fundamento histórico, uma vez que o movimento do magistério, iniciado pelas escolas normais, já determinava o ofício para as mulheres. Esse fator se justifica, também, quando lidamos com o discurso de que trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais requer uma ação mais afetiva e benevolente (p. 39).

As mesmas autoras (2015, p. 44) chamam a atenção para a tendência das escolas de focar, ao invés do acesso à cultura, as limitações consideradas oriundas da deficiência. O atendimento permanece ligado à tradição da assistência, pouco incorporando da perspectiva da educação como um direito.

Permanece, ainda, a visão de uma educação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, visão essa oriunda do neoliberalismo. Prioriza-se o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades sociais e, especificamente, para a educação de alunos com NEE, muitas vezes, o atendimento não se desvincula de uma postura assistencial. De forma geral, tanto a educação especial, quanto o ensino regular se encontram na posição de secundarizar a ciência e a apropriação conceitual.

Oliveira, Lima e Santos (2015), analisando a organização das Salas de Recursos Multifuncionais em Belém, apontam dificuldades nas relações entre professores de sala comum e professores especializados, assim como uma tendência a se concentrarem os recursos específicos na SRM, continuando a sala comum com pouco acesso a material específico; dizem que:

O fato de existirem os espaços especializados, por si só, também não garante a inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois o tempo de atendimento é insuficiente, tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais como nas salas de aula, outro fator interveniente na aprendizagem dos educandos. Portanto, há necessidade de qualificar melhor o tempo de permanência do aluno na escola (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 2015, p.124).

Para fechar provisoriamente essa discussão acerca falta de uma marca regional nas políticas educacionais relativas à deficiência, podemos afirmar que os esforços educacionais se defrontam sempre com a herança assistencialista, a qual também tende à homogeneização, porque tem foco na limitação que considera gerada pela condição do sujeito. De qualquer modo, as escolas precisam lidar, pedagogicamente, com tal herança. Incorporar a esse esforço pedagógico a diversidade presente na cultural local, amazônica, poderia também enriquecer a educação da pessoa com deficiência para além de um atendimento especializado: para a participação na cultura. Como uma questão que se abriu para nós durante a realização da pesquisa, essa tendência a adotar, na região Norte, pressupostos que não necessariamente apresentavam diálogos com a condição regional, decidimos aprofundar os estudos, tentando entender o que se pesquisava na região norte sobre educação e deficiência e como (ou se) tais pesquisas dialogavam com seu *locus* de execução. O levantamento, realizado nas páginas das universidades públicas da região norte, enfocou inicialmente as temáticas e tipologias: o que se pesquisava na região norte acerca da inclusão es-

colar da criança com deficiência? Esse trabalho foi realizado por Drucila Luz em seu trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia. A subseção seguinte é parte do TCC da referida bolsista, devidamente adaptado para os fins desta publicação.

3.1 Temáticas e tipologias na produção da região Norte sobre educação especial e inclusiva

Nesta seção, trataremos da análise feita nos artigos pesquisados (42 artigos), especificamente juntando-os em duas categorias analíticas: temática e tipologia. O detalhamento das duas categorias na produção de cada estado foi, ao final, agregado numa tabela que evidencia a incidência geral de determinadas temáticas e tipologias de lesão na produção científica publicada na região norte do Brasil.

De início, sobre o estado do Acre, foram pesquisadas todas as publicações disponíveis no Portal de Periódicos da Universidade Federal do Acre (UFAC)⁶; foram encontradas, em busca recente (30 de novembro de 2018), trabalhos publicados com temas baseados na educação inclusiva. Ao todo, foram 24 periódicos compulsados, porém, apenas dois periódicos (*South American Journal of Basic Education, Technical and Technological* e *Revista Anthesis*) trazem artigos sobre o tema procurado, totalizando três artigos em periódicos. Neles, aparecem as seguintes temáticas: avaliação da interação social e de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down (ARAÚJO, BIFANO e LIMA, 2017); música para sujeitos surdos (VARGAS e SOUSA, 2017) iconicidade na produção de sinais dos surdos (CERQUEIRA e TEIXEIRA, 2016). Percebemos que, nesses três artigos, as temáticas enfatizam as possibilidades pedagógicas (interação social, aprendizagem de música e capacidades cognitivas) e não as limitações associadas à lesão, presentes em cada situação de deficiência. Nos trabalhos publicados em periódicos do estado do Acre, apareceram duas tipologias de lesão: síndrome de Down (1 artigo) e Surdez (2 artigos).

Tabela 8: Tipologias de lesão encontradas em periódicos da UFAC

TIPOLOGIA	INCIDÊNCIA
Síndrome de Down	1 artigo
Surdez	2 artigos

No estado do Amazonas, dentre os periódicos da UFAM⁷ e UEA⁸ foram encontrados 15 periódicos; destes, somente os três periódicos da UEA (Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Extensão em Revista e Revista Marupiara) continham

6 Endereço eletrônico: <<http://revistas.ufac.br/>>.

7 Endereço eletrônico: <<https://ufam.edu.br/revistas-eletronicas>>.

8 Endereço eletrônico: <<http://periodicos.uea.edu.br/>>.

artigos sobre educação especial e inclusiva. Nesta busca, encontrou-se 7 artigos, com as seguintes temáticas: trabalho pedagógico eficaz por meio de enriquecimento curricular para crianças com altas habilidades/superdotação (OLIVEIRA, MACHADO E REIS, 2015); uso de materiais didáticos palpáveis no ensino de física para deficientes visuais (SOUZA E PALMA, 2016); artigos em bases de dados acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual (RODRIGUES, PORTA e HARLOS, 2015); experimento envolvendo conceitos de solubilidade e temperatura para deficientes visuais (CARNEIRO et al., 2016); fundamentos teóricos para a elaboração de uma cartilha de Química para alunos surdos (ZAYED, MEDEIROS e RECENA, 2016); inclusão de surdos a partir de uma concepção construtivista da aprendizagem (SOUZA, AMOEDO e AZEVEDO, 2016); benefícios da prática de Educação Física para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) (SILVA;NASCIMENTO, 2017). Destacam-se, nos trabalhos publicados, a produção e adaptação de materiais didáticos no campo das ciências exatas (química e física) e as reflexões sobre métodos alternativos (construtivismo, atividades físicas, proposta de enriquecimento curricular...). Assim como na produção publicada no Acre, os textos do Amazonas mostram um enfoque mais voltado para propiciar experiências socioculturais mais ricas para a pessoa com deficiência, mas entendem cultura de uma forma genérica e não voltada para a região.

Classificando os trabalhos de acordo com as tipologias de lesão, dentre os sete trabalhos encontrados sobre educação especial e inclusiva nos periódicos da UEA, apresentam-se cinco tipologias específicas, sendo: deficiência visual (2 artigos); altas habilidades e superdotação (1 artigo), deficiência intelectual (1 artigo), surdez (2 artigos), Transtorno do Espectro Autista (1 artigo). Surdez e deficiência visual se destacam como objeto de pesquisa dos autores encontrados.

Tabela 09: Tipologias de lesão encontradas nos periódicos da UEA.

TIPOLOGIA	INCIDÊNCIA
Deficiência Visual	2 artigos
Altas Habilidades e Superdotação	1 artigo
Deficiência Intelectual	1 artigo
Surdez	2 artigos
Perturbação do Espectro Autista	1 artigo

O estado do Amapá, como já mencionado, possui a UNIFAP e a UEAP, porém, só foi encontrado o portal de periódico da UNIFAP⁹, contendo o mesmo, 10 periódicos disponíveis, destes, somente dois (Revista Estação Científica e Revista Letras Escreve) continham artigos voltados ao tema da pesquisa em questão. Ao todo, foram 4 ar-

⁹ Endereço eletrônico: <<https://periodicos.unifap.br/>>.

tigos encontrados, apresentando como temáticas: contribuição da psicopedagogia para a inclusão do aluno com paralisia cerebral (ALMEIDA JÚNIOR, 2014); compreensão do processo de diagnóstico do autista para produzir um plano pedagógico eficaz (OBADIA, 2016); estudo da literatura existente e das políticas públicas sobre deficiência visual (SOUSA e SOUSA, 2016); opinião dos surdos sobre o uso de tecnologia em sala de aula (ZONI, 2016). As temáticas destacadas acima se relacionam com quatro tipologias de lesão sendo: paralisia cerebral (1 artigo), autismo (1 artigo), deficiência visual (1 artigo), surdez (1 artigo). Destaca-se, mais uma vez, a intencionalidade da ação pedagógica nos trabalhos analisados. Aparece, pela primeira vez em nossa análise, um trabalho que trata das políticas educacionais.

Tabela 10: Tipologias de lesão encontradas nos periódicos da UNIFAP.

TIPOLOGIA	INCIDÊNCIA
Paralisia cerebral	1 artigo
Autismo	1 artigo
Deficiência visual	1 artigo
Surdez	1 artigo

Continuando as análises, abordamos os trabalhos dos periódicos do estado do Pará. Como dissemos antes, é o estado que mais possui universidades públicas da região norte do Brasil, e talvez por isso, foi o estado com mais artigos publicados em periódicos sobre educação especial.

Na busca de artigos relacionados ao tema procurado, foram encontrados, nos portais de periódicos das universidades públicas do Pará (UFPA¹⁰, Unifesspa¹¹, Ufopa¹² e UEPA¹³) um total de 38 periódicos, com apenas quatro contendo artigos sobre educação especial e inclusiva. Dentro deste total de quatro revistas, foram encontrados 16 artigos, apresentando as seguintes temáticas: opiniões de professores sobre o ensino de matemática para alunos surdos (SILVA, SÁ e SILVA, 2015); dinâmica de organização da sala de recursos multifuncionais em termos de espaço, tempo, recursos (OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 2015); implementação da política de inclusão através do atendimento especializado de crianças cegas e surdas (BENTES e FRANÇA, 2015); a interface entre a educação do campo e a educação especial (RABELO e CAIADO, 2014); acesso e permanência de alunos com NEE em comunidades ribeirinhas (FERNANDES e CAIADO, 2015); conjunto de reflexões no âmbito filosófico-educacional que fundamentam a educação especial (FERRAZ-

10 Endereço eletrônico: <<https://periodicos.ufpa.br/>>.

11 Endereço eletrônico: <<https://periodicos.unifesspa.edu.br/>>.

12 Endereço eletrônico: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/index>>.

13 Endereço eletrônico: <<https://paginas.uepa.br/seer/>>.

ZO e MACIEL, 2016); identidade de professoras e atividade docente em Educação Especial (ANJOS, BRANDÃO e SOUSA, 2015); legislações que orientam o AEE para educandos surdos (SILVEIRA e OLIVEIRA, 2015); importância do trabalho integrado entre salas comuns e salas de recursos multifuncionais (RODRIGUES, 2014); discussões sobre a construção do trajeto semântico-discursivo na produção conceitual em LIBRAS (SILVA e LAVAREDA, 2014); papel dos agentes responsáveis pelas políticas e seus reflexos na diminuição das desigualdades (AZEVEDO e SOBRAL, 2016); representações sociais de professores do AEE (GONÇALVES, 2016) expressão linguística e escrita de alunos surdocegos (NASCIMENTO, 2016); proposições que visam minimizar impactos do transtorno do espectro autista sobre os pais (GAIA, 2014); condições de trabalho do professor responsável pelo atendimento especializado no interior da Amazônia (OLIVEIRA e HELOANI, 2017). Destacam-se, nessa produção, o olhar sobre as políticas, a legislação e sua aplicabilidade, com destaque para o atendimento educacional especializado; a presença de novos sujeitos (educação do campo e comunidades ribeirinhas, professor do interior do Amazonas), se destacando como uma marca da região, e discussões conceituais interdisciplinares em que a educação dialoga com a sociologia envolvendo o lugar de gênero, representações sociais, trabalho docente, também trazendo uma marca das experiências próprias da região.

Os artigos que tratam das temáticas acima atentam para tipologias específicas em apenas oito deles, sendo que as tipologias se classificam em: surdez (3); cegueira (1); autismo (2); surdocegueira (1). Os demais artigos trataram de questões mais gerais que envolvem a produção da deficiência como uma condição da cultura, o que também remete a uma preocupação com o contexto.

Tabela 11: Tipologias de lesão encontradas nos periódicos da UEPA, Ufopa e UFPA.

TIPOLOGIA	INCIDÊNCIA
Surdez	3 artigos
Cegueira	1 artigo
Autismo	2 artigos
Surdocegueira	1 artigo

A análise foi realizada nos periódicos do estado de Rondônia; esse estado, como mencionado anteriormente, possui apenas a universidade pública Fundação Universidade de Rondônia (UNIR), contendo em seu portal de periódicos a quantidade de 24 revistas eletrônicas; destas, somente em duas foram encontrados artigos relacionados com a educação especial. As temáticas presentes nos artigos foram as seguintes: contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a alfabetização na escola inclusiva (PEREIRA, AMARAL e BUE-

NO, 2014); discussão sobre currículo e inclusão escolar (COSTA, CARDOSO e SILVA, 2014); percepção de uma professora sobre o conceito de educação inclusiva (NASCIMENTO e CARRETA, 2014); multiculturalismo e surdez (OLIVEIRA e COTINGUIBA, 2015); narrativa de experiência pessoal e um surdo em Língua de Sinais na perspectiva linguística (CUNHA e COSTA, 2018). Os olhares dos pesquisadores se dirigem ao currículo e sua operacionalização, assim como às subjetividades (docentes, do surdo). Apenas 3 deles trabalham com tipos específicos de deficiência, que são: surdez (2 artigos) e deficiência intelectual (1 artigo).

Tabela 12: Tipologias de lesão encontradas em periódicos da UNIR.

TIPOLOGIA	INCIDÊNCIA
Surdez	2 artigos
Deficiência intelectual	1 artigo

No estado de Roraima foram localizados 9 periódicos; após procura por artigos sobre educação especial, foi encontrado apenas um trabalho relacionado, ficando como o estado com menor produção sobre esse tema, se comparado aos demais. O referido artigo apresenta uma temática original: a afetividade dos funcionários de um Centro Integrado de Atenção em relação aos alunos com deficiência (CATÃO e RIO, 2014), não discutindo tipologias específicas, porque o foco é o olhar do outro sobre o corpo lesionado.

O último estado analisado nesta pesquisa foi o do Tocantins, com 23 periódicos pesquisados, dos quais somente quatro apresentaram artigos que se relacionavam com os objetivos desta pesquisa, com nove artigos. As temáticas se dividiram em: acessibilidade comunicacional no Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFAM (SOUZA, BATISTA e EVANGELISTA, 2018); tecnologia assistiva cães-guia no Brasil (SOUZA e FERREIRA, 2018); papel da escola inclusiva no ensino-aprendizagem (CARDOSO e COSTA, 2015); um panorama sobre a história da educação de surdos (MAIA, 2017); relação entre educação especial e o ensino de geografia na associação de apoio à escola Dom Pedro II em Porto Nacional - TO (SANTOS, 2018). Destacam-se, na produção do Tocantins, as aplicações tecnológicas ligadas às tecnologias assistivas; também aparece, pela primeira vez na pesquisa, relações com o ensino de história a geografia, mostrando olhares interdisciplinares de ângulos variados sobre a questão do ensino voltado para a pessoa com deficiência. Dos oito artigos, dois enfocavam a surdez, um tratava de deficiências sensoriais em geral (1 artigo); e cegueira (1 artigo).

Tabela 13: Tipologias de deficiência encontradas em periódicos da UFT

TIPOLOGIA	INCIDÊNCIA
Deficiências sensoriais	1 artigo
Cegueira	1 artigo
Surdez	2 artigos

Para sintetizar as informações trazidas nesta seção, abordaremos abaixo um quadro com todas as tipologias de deficiência, com suas respectivas incidências a partir dos 42 artigos analisados.

Tabela 14: Síntese das tipologias abordadas nos artigos pesquisados (às vezes um mesmo artigo trata de duas tipologias, de modo que se repete a contagem).

TIPOLOGIA	INCIDÊNCIA
Surdez	11 artigos
Cegueira	5 artigos
Autismo	4 artigos
Deficiência intelectual (incluindo síndrome de Down)	3 artigos
Deficiências sensoriais	1 artigo
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	1 artigo
Paralisia cerebral	1 artigo
Altas Habilidades e Superdotação	1 artigo
Surdocegueira	1 artigo

O quadro acima mostra a incidência dos tipos de deficiência tratados nos trabalhos realizados na região norte do Brasil, nele, vemos que a deficiência com mais frequência estudada é a surdez, com 11 artigos relacionados, seguidas pela cegueira/deficiência visual (5 artigos) autismo (4 artigos) e deficiência intelectual (3 artigos). Não há, nos limites dessa pesquisa como atribuir causas a tais incidências. Um estudo sobre a ampliação das iniciativas de educação de surdos na região norte e da formação de professores, com o surgimento de curso de graduação em LIBRAS, talvez pudesse explicar esse alto índice de trabalhos sobre surdez. Talvez se possa dizer o mesmo sobre cegueira/deficiência visual. Não há como negar que as limitações do campo sensorial começam a ser atendidas mais cedo no Brasil (vide a criação, por D. Pedro I, dos institutos de surdos e de cegos no Rio de Janeiro, hoje INES e IBC). O lugar do autismo nessa lista, pelo contrário, pode ter vinculação com as muitas iniciativas

no campo das políticas públicas de inclusão da criança autista, próprias desta segunda década do século XXI e quase inexistentes no passado.

O segundo modo de organizar os dados foi subdividir as temáticas abordadas nos artigos estudados. Vimos ao longo dos quadros a diversificação de temáticas em cada estado da região norte. Embora não pretendamos aprofundar as razões e consequências de tais escolhas temáticas, apresentamos abaixo uma tabela que organiza as temáticas tratadas nos artigos analisados, tabela que mostra claramente um movimento, nos cinco anos estudados (2014-2018), de focar a modificação da escola (pensando em ação pedagógica, recursos metodológicos, produção de material), muito mais do que a normalização e enquadramento da pessoa com deficiência. Ainda que o conceito de deficiência não se enquadre do modelo social, essa mudança de rumo apontava para perspectivas mais inclusivas do que a educação especial focada na lesão, centrando as responsabilidades pela superação no indivíduo.

Tabela 15: Temáticas gerais abordadas nos artigos pesquisados.

TEMÁTICAS	GRUPOS
Possibilidades pedagógicas	17 artigos (7 pesquisas de campo e 10 bibliográficos)
Produção e adaptação de materiais didáticos no campo e as reflexões sobre métodos alternativos	12 artigos (10 pesquisas de campo e 2 pesquisas bibliográficas)
Políticas, a legislação e sua aplicabilidade.	8 artigos (3 pesquisas de campo e 5 pesquisas bibliográficas)
Currículo e sua operacionalização	1 artigo (pesquisa bibliográfica)
Aplicações ligadas às tecnologias assistivas	4 artigos (1 pesquisa de campo e 3 pesquisas bibliográficas)

Hoje, os passos dados no âmbito da educação inclusiva tendem a decrescer com as concepções ultrapassadas retornando às políticas públicas e com a iniciativa privada (instituições assistencialistas) assumindo a direção dessa política no Brasil. Não se sabe dos efeitos disso a longo prazo sobre a produção científica na região norte.

Nosso objetivo principal foi fazer uma análise da produção científica da região norte do Brasil, buscando mostrar de que trataram as publicações do período 2014-2018 nos periódicos disponíveis em portais das universidades públicas do norte do Brasil. A função desse levantamento dentro dos objetivos gerais da pesquisa foi responder à questão de como repercutiu, na região norte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerando como fonte a produção científica veiculada pelas universidades públicas. Podemos responder que a prática pedagógica (desde a formação do professor até táticas, técnicas, instrumentos pedagógicos) se sobressaiu nas pesquisas sobre a educação especial e inclusiva. Poucas vezes esses dois termos são questionados nas pesquisas, geralmente se configu-

rando como equivalentes, inclusão significando mais um atendimento especializado do que o direito ao acesso a educação pública.

Procurando estabelecer um diálogo entre o levantamento feito nessa fase da pesquisa e a revisão de literatura anterior, que estabelecia distinção entre trabalhos que tratam da política e aqueles que tratam de sua aplicação, percebemos que, da produção analisada, menos de 20% dos artigos (oito artigos, de um total de 42) têm a política como foco. A grande maioria (34 artigos) se debruça sobre a aplicabilidade da política, sendo que seu foco abrange aspectos propriamente pedagógicos, enfatizando a produção de material, sua adaptação, operacionalizações curriculares, enfim, modificações na prática docente para o alcance dos objetivos propostos na política. Já destacávamos, na revisão de literatura, a pouca relação que apresentavam os trabalhos que analisavam o contexto geral com a política educacional brasileira. A tendência geral é apresentar a política nacional como decorrência de recomendações tomadas no âmbito dos organismos internacionais e evidenciar as fragilidades locais para sua operacionalização. Entre tais fragilidades, o interior da escola tende a ser o foco, situando-se no professorado, em sua formação, na (in)disponibilidade de material, técnicas e tecnologias a maior parte das dificuldades da política.

Essas são, por um lado, conclusões provisórias acerca das relações entre a revisão da literatura nacional (considerando o período 2010-2015) e a produção científica local (considerando o período 2014-2018). Por outro lado, ajudam a configurar o panorama geral no qual se inserem os dados obtidos nos grupos focais do Observatório realizados no Pará, dos quais trataremos no capítulo a seguir. Para esse trabalho, analisaremos discursivamente de falas dos grupos envolvidos com as tarefas de inclusão escolar da pessoa com deficiência, pensando tais elaborações não como expressão da subjetividade de cada sujeito, mas como o discurso docente possível numa dada época, em dada correlação de forças, pronunciado a partir de uma posição discursiva, ancorada em determinações da memória coletiva.

6. DISCURSO DOCENTE NA ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA¹⁴

Para tratar da questão dos modos de funcionamento do discurso docente no encontro com a temática de inclusão escolar da pessoa com deficiência, entendendo-a como um acontecimento discursivo, necessitamos assumir alguns pressupostos. O primeiro, de que o discurso é produção cultural e coletiva, não sendo entendido como se fosse gerado unicamente pela consciência do sujeito falante. Assim, fala-se aquilo que é possível falar, numa dada época, numa dada conjuntura. O segundo pressuposto é que, ao falar o que é possível falar, o fazemos de uma dada maneira, entre as muitas possibilidades dadas pela língua. No entanto, o fazemos como se fôssemos autores daquilo que falamos e como se fosse nossa a escolha do modo como dizemos. Pêcheux (1997, p. 173) chama isso do duplo esquecimento: esquecemos que a ideologia perpassa a linguagem, de forma que o dito é atravessado por não-ditos.

Concordamos em chamar *esquecimento nº 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.* [...] Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante, não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.

Dizemos, também, para uma plateia invisível (um auditório, como queria Bakhtin), submetidos às coerções socioculturais que o olhar dessa plateia impõe à nossa sensibilidade (podemos nos submeter mais ou menos a essas coerções, reagir a elas, mas não as ignorar). Recorremos a Pêcheux (1997) para analisar o processo discursivo como um jogo de efeitos de sentido, ancorada em formações imaginárias. Segundo Orlandi (2005, p. 11) “Pêcheux pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana *de-centralizando* o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico” (grifos da autora). A produção dos sentidos se faz nos enfrentamentos históricos, pressupondo sempre uma formação imaginária. Pêcheux (1997, p. 83) havia organizado no seguinte quadro as formações imaginárias existentes, segundo ele, em qualquer processo discursivo:

¹⁴ Este capítulo foi publicado, com modificações, como artigo da Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade (Salvador, v. 26, n. 50, p. 209-223, set./dez. 2017) sob o título “Escarlarização para a inclusão: formações imaginárias e acontecimento discursivo” (ANJOS, 2017).

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim? ”
IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim? ”
IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim? ”
IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim? ”

Esse esquema se referia ao “lugar” ou “posição” social onde quem fala acha que se situa e acha que o outro se situa, assim como uma antecipação daquilo que o outro pensa acerca do próprio lugar e do lugar do interlocutor. Na obra citada, Pêcheux complementa o quadro afirmando que o referente (entendido como o contexto) também faz parte das condições de produção do discurso, de tal forma que as antecipações discursivas levam em conta todas as informações e posicionamentos acerca da situação na qual os sentidos são produzidos. Mais tarde, o autor retomaria de Foucault a noção de formação discursiva, relacionando-a à ideologia:

As palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 1997, p. 160 –grifos do autor).

Desse ponto de vista, por estarem inseridos na cultura e na história, sendo estas atravessadas pelos enfrentamentos de classe, os indivíduos não dizem o que querem. São “[...] interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161 - grifo do autor)

Por outro lado, em sua última fase, Pêcheux entende o discurso também como “acontecimento”: além dos sentidos estabilizados nas formações discursivas e ideológicas, também é possível encontrar as contradições, o equívoco, o discurso “em produção”. Trabalha-se com a língua, “não apenas como sistema e no seu funcionamento, mas também naquilo que ela tem de singular: o equívoco, o implícito, a falta, a falha, o silêncio” (CESÁRIO e ALMEIDA, 2010, p.5).

Analisar falas de professores em grupos focais levando em conta as proposições acima implica, em nossa opinião, considerar as questões de poder imbricadas: de que “lugar” falam aqueles que se dispõem falar sobre as salas de recursos? Dentro de que formações discursivas? Quais as condições de produção do discurso onde tais falas se inscrevem (que coerções agem sobre ele no presente, que história tem a produção discursiva que lhe dá suporte)? Como as falas produzidas neste momento histórico (o discurso em acontecimento), assim como seus silêncios, deslocam essas condições, produzindo efeitos de sentido para além do esperado, do já dito? Essas perguntas levaram à elaboração de um dispositivo analítico usado no tratamento das falas, primeiramente entendendo-as como parte de um “discurso pedagógico”, ou seja, como uma produção que não se elabora na subjetividade de cada professor(a) falante, mas nas elaborações, ao longo da história, que estabelecem o que deve/pode falar um(a) professor(a). No caso em pauta, o que pode/deve falar um(a) professor(a) cuja atuação se inscreve no campo discursivo denominado educação inclusiva.

Orlandi (2003, p 29) categoriza os discursos com base na “relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção”: considerando isso, a autora estabelece a existência de discursos lúdicos, polêmicos e autoritários.

No discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer.

Para Orlandi (2003, p. 31-32), o discurso pedagógico tende a conter as características do discurso autoritário; o professor é o principal agente do discurso e os sentidos se estabelecem a partir do mundo da ciência. A possibilidade de “encaminhar uma posição crítica diante dessa caracterização do DP” seria transformá-lo em um discurso polêmico, interferindo criticamente no processo de constituição de sentidos. “Especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é explicitar o jogo de efeitos de sentido [...]”. Ainda que o discurso pedagógico possa disputar, de forma polêmica, os significados do referente *inclusão*, suas características mais fortes vêm do discurso autoritário: nele, há pouca reversibilidade entre os interlocutores (quem diz a respeito da inclusão é o especialista, os outros ouvem e aprendem), e há um controle da polissemia estabelecido pelos manuais do que significa ser inclusivo. Diz Orlandi (p. 29-30):

O DP [discurso pedagógico] se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observado [...] em dois aspectos do DP: a meta-linguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor. O problema da meta-linguagem se funda no tratamento do referente, isto é, conhecimento do fato fica subsumido, no DP, pelo conhecimento de uma certa metalinguagem: fixam-se as definições e excluem-se os fatos. O referente é um referente discursivo: são conceitos elaborados naquele ou em outros discursos, enunciados implícitos.

Tomando essa noção de discurso pedagógico para analisar aquilo que, em falas de professores, se apresentam como “saberes docentes”, entendemos tais saberes como produzidos em coletividade, e apenas nela ganhando sentido, organizados pelas relações de poder vigentes. Não são tidos como produção particular e inconfundível do sujeito. Os sentidos “[...] são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 1999, p. 35). A memória do “lugar de docente” na história (um já-dito), permeada por tais relações, atravessa os ditos e insinua não-ditos. Assumimos aqui as análises realizadas nos capítulos anteriores como parte de tal memória: as dinâmicas socioeducacionais presentes na produção de uma *educação especial*, de uma *sala de recursos*, de uma *escola inclusiva* precisam ser levadas em conta (quando se analisa as falas de professores acerca da questão) não apenas como contexto, mas como condições de produção de um discurso que, em suas características, é autoritário, ou seja, *sabe* aquilo que diz porque se ampara na ciência da educação para dizê-lo.

6.1. OS LUGARES DE ONDE SE FALA

Para poder falar de “lugares”, “posições discursivas”, precisamos refletir acerca do funcionamento de um grupo focal. Em teoria, os membros do grupo se colocam em lugares simétricos: fala-se em pé de igualdade, livremente, em torno da temática proposta pelos pesquisadores. Então precisamos partir da premissa de que a temática é proposta *a priori* (interessa saber disso, e não daquilo). No caso, interessa saber como é avaliado o aluno, o processo formativo por que passa o professor e qual é funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional. Colocando-nos, porém, como analistas de discurso, assumimos que tanto a igualdade e a liberdade de falar são ilusórias, quanto é vã a expectativa de que o grupo se atenha a falar apenas daquilo que lhe é proposto. De acordo com a formação imaginária acerca da posição em que se coloca o falante (e das oscilações dessa posição), variam os modos de operar do discurso. Os indícios desse lugar oscilante, entre o dito, o silenciado e o insinuado, vão se elaborando na produção discursiva. Assim, às vezes a voz vem do lugar do especialista, mas mesmo a noção de especialização vai sofrendo deslizamentos de sentido.

[...] no caso, quando a gente faz uma especialização direcionada a Educação Especial, quando a gente chegar na prática, aquela especialização **a gente vê que não suporta** o que a gente vai atender realmente (E 2)

[...] acho que tem que intensificar mais as formações para nós professores, porque **a gente sabe que é inviável ter um professor para cada deficiência em Sala de Recurso**, então isso aí a gente sabe que não tem mesmo... (E2)

[...] eu pedi para ele colocar nessa especialização...de práticas pedagógicas para trabalhar com alunos especiais. São muitas deficiências, são, **mas coloque para cada uma deficiência**, como atender esse aluno. Agora assim, claro, onde é que eu vou arrumar esse professor que tem a teoria e a prática? Realmente há uma carência, eu percebo que há uma carência [...] eu creio que as especializações hoje ainda não garantem essa....eu vou fazer uma especialização em Ed. Especial e tu vais sair apta para atender um autista? Não. (E3)

A noção de *especialista*, como foi dito, desliza em seus sentidos, sendo redenhada nas falas. No dicionário, quer dizer “indivíduo que possui habilidades ou conhecimentos especiais ou excepcionais em determinada prática, atividade, ramo do saber, ocupação, profissão etc.”). No atendimento especializado, no entanto, deficiência, transtorno ou alta habilidade requereria uma especialização. Não se espera que os cursos formem um especialista em educação, mas em *educação de* autistas, de surdos, de cegos, etc... Resta um incômodo subjacente, um não-dito que se poderia resumir na seguinte questão: o fazer docente relacionado à deficiência deveria reproduzir o nível de especialização do psicólogo, do neurologista, do psiquiatra? Esses profissionais, são tão especialistas assim (alguém conhece um *psiquiatra de*, uma *psicóloga de*)? Porque é necessário fazer isso, no caso dos professores, ao mesmo tempo reunindo todas essas “especializações” num único indivíduo (o professor de sala de recursos)? Deixando essa pergunta (para nós, irrespondível) no ar, a busca por saber se desloca da especialização para o fazer cotidiano, para a experiência da mãe, dos colegas de trabalho:

*Quando eu deparei pela primeira vez aqui com um aluno autista, autista hiperativo e a minha colega que atendia. [...] Eu fiquei olhando. Ele detonou a sala inteira. Porque ele passava, pegava uma coisa, pegava outra... Aí eu fiquei parada. Eu disse: gente! Aí eu pensei: no momento em que ela não estiver, que eu for atendê-lo e como será? O que eu vou fazer? **E aí eu fui verificar as várias possibilidades.** Aí eu fui trocar com ela. Como eu faço? Eu fui conversar também com a mãe. E eu fui buscar com ela direcionamento de como atender essa criança no momento em que ela não estivesse, o que eu deveria fazer? Como buscar essas informações? Como buscar fundamentos? Porque ele andava tanto e ela mostrava alguma coisa e ele vinha. Depois, ela disse: Tu vais ver que no processo ele nem vai passar um tempo. E chegou mesmo nessa adaptação nossa... (E 66)*

O lugar de especialista, posição de *status*, vai sendo abandonado em função da produção de um saber cotidiano. O fio do discurso, entendido por Pêcheux 1997, p 166) como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de co-referência que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’)” se esgarça e dá nós: impossibilitado de manter a rede de sentidos própria do lugar do especialista, o movimento discursivo se desloca para um lugar de menor coerção. A complexidade da tarefa é descrita e reinterpretada, porque os fenômenos de co-referência não dão conta de manter o fio do discurso.

6.2. SOBRE QUEM SE FALA (O LUGAR DO OUTRO)

A posição que o outro ocupa nos enunciados diz bastante sobre a formação discursiva em funcionamento. No quadro imaginário criado por Pêcheux (1997, p. 83), isso é expresso como a “imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A (“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”). Esse lugar do outro organiza o lugar em que o falante coloca a si mesmo, na ilusão de “dono” do próprio discurso.

Não há fronteira ou solução de continuidade “no interior” de uma formação discursiva, de modo que o acesso ao “não dito” como “dito de outro modo” (aceito ou rejeitado) permanece constitutivamente aberto. Por outro lado, essa interpretação nos permitia dar conta da impressão de realidade de seu pensamento para o sujeito-falante (“eu sei o que estou dizendo”, “eu sei do que estou falando”) impressão deflagrada pela abertura constitutiva da qual esse sujeito se utiliza constantemente através do retorno sobre si do fio de seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro [...] para explicitar e se explicitar a si mesmo o que diz e “aprofundar o que ele pensa” (p. 1997, p. 174).

O lugar de si como porta-voz do movimento inclusivo (o especialista) leva a produzir o lugar do outro professor como aquele que produz situações de exclusão, como abaixo: uma história é contada e, na interpretação, a voz do outro é modulada em três movimentos: no primeiro, é o falante que acha (“acho que na concepção dela ele não era capaz de perceber”), no segundo, já coloca esse ponto de vista no lugar do outro (“ela achou que ele não tinha a capacidade”) e no terceiro, o outro entra diretamente no diálogo, pela afirmação de um dito, e já não é mais singular, incorpora outros ditos enquadrados no mesmo ponto de vista a ser combatido. (“Elas dizem que sim”).

*Vou dar um exemplo, nós temos um aluno que é down, ele é superinteligente, a mãe dele contando assim, numa escola a professora fez as fitinhas com o nome de todos os alunos e a professora não fez o nome dele, **acho que na concepção dela ele não era capaz de perceber** que todos receberam o crachazinho, o peixinho com o nome, menos ele. “Tia, cadê o meu? Meu nome tia? Cadê o meu nome?” e ela se sentiu naquilo ali, recolheu o nome de todos os alunos e no dia seguinte ela levou a fichinha com o nome dele, quer dizer, isso foi uma exclusão, por que **ela achou que ele não tinha a capacidade**. No ensino inclusivo? Não. **Elas dizem que sim, mas na nossa concepção não** (E138).*

Ao dizer o que pensa o outro, o falante também fala do lugar que atribui a si mesmo (“Quem eu sou para lhe falar assim?”): o lugar do esclarecimento, daqueles que já percebeu a verdade.

*Eu estou aqui na verdade há dois anos na educação especial por conta dessa necessidade que eu tinha antes **de tentar proporcionar também aos meus colegas essa visão do que é a educação especial**, o que é trabalhar com o diferente, do que é estar ali com o outro e eu sou muito agraciada e sou muito feliz (E21)*

*Nós temos um aluno na nossa sala que ele tem dezessete anos, quando ele iniciou na sala multifuncional **a outra** [acredito que está se referindo a professora do ensino comum] dizia assim: Ah! Ele não consegue fazer isso. Na hora do lanche ela pegava o dele e ia comprar, eu digo, ele tem capacidade de comprar o lanche dele, você vai lá ao portão comprar o seu lanche e ele foi lá e comprou o lanche, daquele dia em diante ele foi sempre comprar o lanche dele. (E132).*

Quando o outro é o aluno em situação de deficiência, outros efeitos de sentido são produzidos em torno de suas possibilidades de desenvolvimento. As explicações acerca de retenção (manter o aluno no mesmo ano do curso) se articulam com as limitações do aluno. A aprendizagem (“ele conseguiu até aprender a ler e escrever”) é descrita de modo separado dos avanços (“e depois a gente botou ele para a frente”), atribuídos ao falante e outros na mesma posição que ele (“a gente”). O “até” na primeira frase implica que a aprendizagem foi além do esperado, evidenciando a posição em que o outro é colocado no enunciado:

*a gente viu que não era bem assim que aquele aluno não era assim tão comprometido, então optamos por retê-lo para trabalharmos melhor com esse aluno, **dar mais uma chance** para passar mais tempo com ele. Ele conseguiu até aprender a ler e escrever depois **a gente botou ele para a frente**, no caso*

6º ano. Fizemos isso para trabalharmos melhor com ele, **dar uma chance** para ver se ele desenvolvia (E136).

O lugar de quem está autorizado a “dar uma chance” é distinto daqueles a quem a chance é dada. O discurso pedagógico autoritário aqui é evidente, no sentido que lhe atribui Orlandi (2003): não há expectativa de reversibilidade na relação entre aquele que fala e aquele que é falado, a polissemia é contida já que os sentidos de *aprender* e *avançar* são estabelecidos por quem fala e não por quem é falado.

6.3. A MEMÓRIA DOCENTE NAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS: DISCURSO AUTORITÁRIO E DISCURSO POLÊMICO

O conceito de formação discursiva, como foi dito, é uma apropriação pecheutiana de uma elaboração de Foucault. Em Foucault (1986, p. 135), tal conceito é caracterizado pela dispersão.

[...] A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a *formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato*, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados [...] não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (grifos nossos).

O que dá unidade à formação discursiva, na visão de Foucault, são as possibilidades estratégicas que ela anuncia. Suas modalidades enunciativas, escolhas temáticas, objetos e conceitos se articulam se e quando dentro de dada rede de relações de poder (FOUCAULT, 1986). Pêcheux reformula o conceito, conforme Cesário e Almeida (2010, p. 3), incorporando a noção de história (uma memória discursiva atravessa a formação, num interdiscurso que não se conforma apenas no presente) e relacionando-o a formações ideológicas.

Num primeiro momento, abriu o conceito de formações discursivas, uma noção formulada por Foucault [...], indicando que elas são atravessadas por pré-construídos e por outras formações discursivas que compõem o interdiscurso. Num segundo momento, repensou as FDs a partir da noção de formações ideológicas que, segundo ele, expressam, nas formações discursivas, a luta de classes.

Os pré-construídos que encontramos nas falas dos grupos focais remetem ao processo histórico da educação especial e da inclusão: referências às instituições es-

pecializadas, à noção de integração como contraponto da inclusão, os aspectos clínicos oriundos do modelo médico, entre outros. Já no histórico das duas últimas décadas, temos a transversalização da educação especial com relação ao ensino comum já incorporada à memória docente como dado da realidade. Também encontramos silenciamentos que dizem muito sobre o momento atual. Outras memórias atravessam esses pré-construídos, mostrando o aprender como um processo que vai além dos processos instituídos e petrificados, as relações entre quem fala e quem é falado como mais flexíveis...

6.3.1 O discurso pedagógico como discurso autoritário

Escolhemos começar não pelos ditos, mas pelos silenciamentos que, na visão do Pêcheux da última fase, também participam do processo discursivo. A palavra usada não é *silêncio*, e sim *silenciamento*, já que se apresenta como um processo ativo em que *fazer calar* certos conteúdos faz parte da formatação da formação discursiva. Diz Orlandi (2007, p.12):

[...] o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito”: Vale lembrar que a significação implícita, segundo O. Ducrot (1972), “aparece - e algumas vezes se dá – como sobreposta a uma outra significação”. Essa distinção que fazemos entre implícito e silêncio estará dita de muitos modos neste nosso trabalho, já que, para nós, o sentido do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio. O silêncio foi relegado a uma posição secundária como excrescência, como o “resto” da linguagem. Nosso trabalho o erige em fator essencial como condição do significar, como veremos.

Um desses silenciamentos diz respeito à noção de segregação, condição histórica que permeia o debate acerca da deficiência. O silêncio discursivo a esse respeito é gritante: é como se fosse um passado superado; mais do que isso, essa ausência indica um passado tabu. A referência à institucionalização aparece no enunciado que cita as instituições especializadas (num passado remoto, indicado pela palavra *antigamente*) e reforça essa percepção:

*Que **antigamente** a gente percebia que havia as APAES, Pestalozzi, os centros específicos e o AEE é uma parte de um centro dentro da escola **na verdade**, só é um professor especializado que está ali para dar o mesmo atendimento: pedagógico, terapêutico, psicológico. Tudo isso o professor de AEE faz. É até*

mesmo de assistente social às vezes. Então, essa função do AEE algumas pessoas ainda não entendem. E às vezes nem o professor que está lá ainda não entende o que é exatamente o AEE. (E41).

Entre os ditos, chama a atenção o uso do verbo *ser* na definição de atendimento especializado (“o AEE é parte de um centro dentro da escola *na verdade*”). A expressão *na verdade* alerta para a circulação de definições menos verdadeiras. A primeira parte do enunciado se apresenta como uma crítica: não foram superadas as instituições, elas se deslocaram em formato menor (uma parte) para o interior da escola. Espera-se do professor que incorpore todos os profissionais que estariam atendendo em um centro. Ao final do enunciado, no entanto, essa crítica se transforma numa naturalização do modo como o atendimento especializado acabou se organizando, através dos efeitos criados pelo pronome *essa* (“Essa função do AEE as pessoas não entendem”). Por modos de naturalização entendemos os efeitos de sentido que incorporam à natureza do referente (no caso, o AEE) certas características que poderiam ser descritas como acidentais. A “parte de um centro” (centro aí entendido como instituição de atendimento especializado) que funciona dentro da escola não se articula com outras partes, nem se sabe quais são elas e onde estão. O AEE aparentemente não poderia ser outra coisa senão o substitutivo (parcial) das instituições dentro de outra concepção; outro movimento de sentidos desloca o problema, na frase, para os aspectos interpretativos: é em quem não entende essa função do AEE que se situa o problema. Encontramos o discurso pedagógico em funcionamento. “Não se trata”, diz Orlandi, “da explicação dos fatos, mas de se determinar a perspectiva de onde *devem* ser vistos e ditos” (2003, p.30; grifo da autora). Numa paráfrase: se o professor passar a entender o AEE como parte de um centro, e aceitar suas multifunções, então está solucionado o problema. Aquilo que é um pré-construído na memória da educação especial reaparece na inclusão como dado da realidade: “é assim que é”. A memória da concentração de todos os serviços referentes à deficiência num único lugar (o centro) remete à institucionalização (o lugar da pessoa com deficiência no mundo é demarcado) e é mobilizada na produção de efeitos de sentido acerca da sala de recursos. O isolamento é deslocado, no entanto, para outra instância, a casa do aluno, como no excerto abaixo, que trata da função da escola para os alunos que não conseguem acompanhar os conteúdos escolares:

Tirar este aluno que estava isolado na casa dele, socializar e ele evolui muito. Mas é claro que os resultados são bem diferentes, mas vai depender da deficiência também. Mas a função da escola permanece a mesma (E35).

A memória acerca da integração, fase considerada anterior ao processo inclusivo, aparece em um dos enunciados associada à superação de um ensino que busque ajustar a pessoa com deficiência à escola. A relação com o referente *inclusão* se estabelece, como diz Orlandi, pela metalinguagem: “fixam-se as definições

e excluem-se os fatos” (2003, p.30). Os fatos aparecem, no entanto, na retomada do referente pela negação: importante *não fazer* um atendimento especializado “com cara de reforço”, “enfadonho”, porque tanto o reforço escolar quanto o ensino enfadonho seriam marcas da integração.

*A gente tem uma hiperativa absolutamente cantora. Então, a gente precisa... eu acho que essas coisas elas são importantes também dentro da sala de recursos, para gente não fazer um AEE **com cara de reforço**, não fazer aquele AEE **enfadonho**, porque na verdade tu vais querer ajustar, digamos assim, àquela pessoa à escola ao invés de fazer realmente a inclusão porque isso seria integração. **A inclusão o que é que é?** A escola adaptar-se ao modo de jeito de ser dessa pessoa (E47).*

A relação entre atendimento especializado e reforço encontra suas raízes também na história da educação: o reforço se destina aqueles alunos que não conseguem alcançar o domínio de conteúdos escolares no tempo “normal” e precisam dedicar mais tempo ao estudo de tais conteúdos. No dizer de Gomes *et al* (2010) “o reforço e o fracasso escolares coexistem como faces da mesma moeda: um sistema educacional excludente e de qualidade discutível”. Entende-se aí a necessidade de separar AEE de reforço, já que a existência de atendimento especializado seria um indício de qualidade educacional.

Muito da memória se expressa em pré-construídos relacionados com o viés clínico que acompanhou toda a história da educação especial. Encontramos no excerto E32, por exemplo, uma crítica aos diagnósticos precoces. No entanto, mesmo que o enunciado expresse uma descrença em tais diagnósticos, o referente é adjetivado e substantivado em “nossos autistas”. Os efeitos de sentido desse movimento se enfrentam com o impacto da negação, três vezes retomada no enunciado:

*Os **nossos autistas** chegam numa idade mais ou menos de quatro ou cinco anos. Por aí. E essa **não** é a idade pra fechar um diagnóstico de autismo. Mesmo que eles estejam numa avaliação clínica esse diagnóstico **não** está fechado. Porque cinco anos **não** dá para fechar diagnóstico de autismo (E32).*

A expressão “fechar diagnóstico” também é carregada de sentidos. Diagnóstico sendo “determinação de uma doença a partir da descrição de seus sintomas” (www.dicio.com.br), em algum momento deverá ser “fechado”, isto é, será estabelecida a classificação da criança como autista. A partir daí, a existência escolar dessa criança tenderá a ser organizada por tal classificação.

A predominância das concepções médico-clínicas aparece também numa definição do laudo médico como direcionador do processo de planejamento.

*Agora a gente entende que, por exemplo, em situações de baixa visão, cegueira, é importante a gente ter um laudo, que isso te ajuda na avaliação funcional, no planejamento, **vai direcionar** o planejamento dessa pessoa (E29).*

Tem aluno, por exemplo, com baixa visão que precisa de muita luz e outros que quanto menos luz melhor. Tem o que tem só a visão central. O outro tem só a visão lateral direita, outro tem só a visão lateral esquerda. Então, o laudo nesse sentido vem junto com as orientações que vão servir para o atendimento da sala de recurso (E31).

O laudo é definido como um parecer técnico, abalizado, cuja descrição do real tem mais *status* do que a própria experiência do aluno; então se o aluno disser que enxerga melhor desse ou daquele lado não tem o mesmo peso para que a professor faça um planejamento pedagógico adequado. Mesmo na negação da importância do laudo (ou em sua exequibilidade), ele é substituído pela suspeita, que faz o mesmo efeito de sentido naquilo que se refere à prática pedagógica:

O atendimento não depende de laudo. Depende da necessidade da criança disponibilidade [...] da sala. Então, depende de cada escola [...] da família levar (E105).

É claro que a gente não deixa de atender o aluno por causa de um laudo. Se a gente identifica que aluno tem uma suspeita de alguma deficiência, ele fica sendo atendido até esse laudo aparecer. É claro que às vezes *nunca aparece, não é? Porque o neurologista é muito difícil... demais, então demora cerca de um ano, dois anos, três anos, e esse aluno fica ali sendo atendido, **mas como suspeita da deficiência** (E30).*

As palavras *laudo* e *suspeita* representam duas explicações assimétricas da condição do aluno, uma vez que laudo cabe ao neurologista, enquanto a *suspeita* cabe ao professor ou a equipe de atendimento especializado. O laudo confirmará ou não a *suspeita*, mas a *suspeita* não tem poder sobre o laudo, não o modifica. Por outro lado, a *suspeita* o coloca num limbo: num sistema classificatório, quem não cabe nas classificações fica numa terra de ninguém, não enquadrado. Nos excertos abaixo, mais uma vez a presença/ausência do laudo marca o lugar do outro-aluno:

Acontece assim também... o aluno chega na escola já levando o laudo na secretaria. Nesse caso? Grande parte não tem laudo. Grande parte dos nossos alunos não tem laudo. Outros tem, já levam e já é feita logo [a matrícula]. Tem essa situação. (E93).

A gente percebe, como a [...] falou na gravidez no desenvolvimento que a criança tem um atraso desde que nasceu [...] Linguagem. Mas você vai fazer a entrevista familiar e você percebe que a criança teve dificuldade em tudo. Tem

dificuldade em tudo. Desenvolvimento. Ah tem dificuldade de linguagem. Demorou para sentar, demorou para sustentar o pescoço para engatinhar para andar. Então na família já tem assim. Então, é muito comum a gente ver esses casos. Na família já tem [...] Então, esse trabalho preventivo de falar [...] vem fazendo com que as crianças encaminhadas estejam... A maioria nós não temos o laudo embora a gente tenha a suspeita de algumas coisas [...] mas já foi um avanço grande [...] da escola já estar encaminhando [...] qualquer criança [...] hiperativo [...]. De tentar selecionar melhor as crianças (E100).

A criança não tem laudo, não tem nenhuma avaliação, a gente sugere à família buscar essa avaliação até para definir melhor o trabalho do AEE [...] porque não é porque ele tem surdez que ele não está desenvolvendo, não é porque ele tem DV alguma coisa que ele não vai desenvolver (E103).

Para organizar os pré-construídos referentes a *laudo* e *diagnóstico*, cuja carga semântica de base clínica já destacamos, chamamos a atenção para o sentido de “identificação” presente nessa carga semântica. A expectativa é de que, quando se descobrir o que o aluno “é”, se possa planejar melhor o trabalho pedagógico com ele; ao contrário de se compreender o trabalho pedagógico que invista naquilo que o aluno possa se tornar. Nesse sentido, nem sempre a expressão “atendimento educacional especializado” têm ênfase no adjetivo “educacional”. Os outros dois componentes assumem um lugar privilegiado na produção de efeitos de sentido em torno do *real* da sala de recursos. A carga semântica clínica na noção de “atendimento” atravessa os efeitos de sentido produzidos: atender é diferente de educar. Atender às especificidades (especialidades) é se subordinar a elas, a suas descrições do real.

*[...] onde a gente vai ajudá-los com o AEE em termos de ajudar aquele aluno a **superar as dificuldades dentro da sua deficiência** para poder ter um aprendizado melhor, então está uma coisa bem melhor na escola (E45).*

A transversalidade da educação especial com relação ao ensino regular (SANTOS, K., 2012) é uma temática que mobiliza a memória recente, trazida pela legislação que dá base à inclusão (a partir de 2001). Essa transversalidade se produz num processo contraditório, que invoca a distinção entre as tarefas do professor de AEE e do professor de ensino regular. Essa distinção, quando exacerbada, remete às questões da estruturação do lugar do outro como um lugar de menos saber.

Alguns professores do ensino regular sempre questionam: esse aluno vai aprender a ler? Esse aluno vai aprender a calcular? Então existem especificidades. Tem deficiências que sim e tem outras que infelizmente que não. (E 35).

Não é função da Sala de Recursos Multifuncionais o processo de escolarização do aluno com deficiência matriculado nas escolas municipais. O papel da SRM

é estimular as habilidades e competências que esse aluno possui, para que essas sirvam de suporte para o trabalho pedagógico realizado em sala de aula regular (E37).

[...] tem sido muito importante esse diálogo com os professores da sala regular, para gente planejar, planejar formações, regularizar os materiais que a gente tem (E113).

Para concluir esse tópico, destacamos a presença forte do discurso médico-clínico, a qual atravessa o discurso pedagógico nesta parte do trabalho analítico, apresentando o referente *inclusão* como estável e o conhecimento acerca dele como legítimo em si; as condições de interlocução são marcadas pelas posições assimétricas em que se colocam quem fala e quem é falado. Desse ponto de vista, os saberes docentes se separam e complementam num *saber do especialista* e num *desconhecer do professor de sala comum* (ou regular, conceito que, contraditoriamente, denuncia a *irregularidade* dos que se situam no polo dos especialistas). A cisão dos saberes e sua fixidez, assim como a fixidez das posições, são características de um discurso pedagógico autoritário. Veremos a seguir, porém, que tais características são quebradas pela interdiscursividade: no seu acontecimento, o discurso mobiliza memórias outras que questionam a estrutura aqui apresentada.

6.3.2 O discurso pedagógico como discurso polêmico ¹⁵

A possibilidade de interferir na constituição dos efeitos de sentido, fazendo o discurso pedagógico quebrar sua estrutura autoritária, é apontada por Orlandi (2003, p.31-37). O discurso entendido como produção social de efeitos de sentido, incorpora as tensões existentes na sociedade: não pode, portanto, manter-se estável indefinidamente. Assim, atravessando a formação autoritária do discurso pedagógico em torno da educação especial, encontramos deslizamentos de sentido que indicam outra possibilidade de interdiscurso: a fixidez dos lugares de quem ensina e quem aprende é questionada, assim como certos pressupostos relativos a formação. Certos pré-construídos referentes ao aprender vêm não da estrutura escolar, mas às vezes da ausência ou da fragilidade dessa estrutura:

A gente estava discutindo justamente essa questão da formação e professores que gritavam: “está vendo eu não tenho formação eu não estou preparado” [...] Então, a Elisabete disse assim: “Olha quem me deu as minhas primeiras aulas foi uma professora de fundo de quintal porque eu sou de uma família de 8 irmãos cegos. A minha mãe não tinha como se deslocar. A gente ia para a

¹⁵ Essa subseção e a seguinte foram apresentadas no formato de artigo, sob o título “Discurso docente na escolarização inclusiva”, no VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED Brasil), 2016, São Carlos, SP. Publicado nos Trabalhos Completos (ALED Brasil). São Carlos, SP: ALED Brasil, 2016. p. 1-15.

*feira junto com ela, então a gente aprendia o que era na mão pegando, pegava as moedas e sentia mais ou menos para saber que valor que a gente estava manipulando e **a gente ia para aula dessa professora Raimundinha, que não tinha formação nenhuma**. Mas era uma pessoa que quando recebeu a gente na sala disse: esse aluno é meu. E ela começou a dar aula para ele (E4).*

As relações de imposição vão se esgarçando quando o foco deixa de ser a defesa dos lugares fixos do especialista e o professor de sala comum, o embate por quem sabe mais ou menos. No excerto abaixo, esse esgarçamento se mostra na troca pedagógica de exercícios de avaliação:

*Eu estive conversando com algumas colegas do ensino comum, eu pedi para eu ver, eu disse: *_deixa-me ver meu aluno como é que ele está. _não, eu não avalio ele. E eu perguntei: _mas por que? _Não precisa avaliar ele; eu disse: _precisa. **Aí mostrei meu caderno para ela, de avaliação, para ver os avanços**. _olha! Não é que dá!, disse ela, e eu disse novamente: _dá. E a partir de hoje vamos trocar ideias, eu mostro o meu [caderno] para você ver como é que ele está avançando e você mostra o seu, lá na sala como é que ele está avançando (E129).**

A fixidez dos lugares também se quebra também quando o referente é a instituição especializada, no excerto abaixo. A distinção entre o AEE e a instituição especializada aparece, mas agora esta é descrita como complementar ao AEE, num enfoque mais pedagógico. A expressão *a gente sabe* produz aqui o efeito de evidência, expressando um saber comum aos professores de atendimento especializado:

*Mas **a gente sabe** que o AEE quando o aluno é cego mesmo, ele vai buscar em termos do Braille, de trabalhar o espaço. Quando a gente recebe, a gente trabalha junto com o Álvares de Azevedo, já são alunos que são atendidos por eles e tem adaptação das provas, adaptação dos materiais deles de sala de aula (E74).*

Também desloca o lugar do discurso médico no interdiscurso a caracterização da educação como um direito de todos (associando a educação especial com as lutas gerais por direitos humanos), a qual constitui parte da produção de efeitos de sentido que questiona a elaboração da deficiência como contida no sujeito e do discurso médico-clínico como produtor de suas verdades. Ainda que as palavras *direito* e *organização* não apareçam nas falas, num silêncio eloquente, a palavra *luta* aparece quando a temática é a questão da surdez e do bilinguismo:

[...] porque a gente sabe que o Português não é a língua mãe do surdo, então é muito complicado no ensino regular, por isso que é algo que **a educação está lutando** pela escola bilíngue, que é muito importante para esse aluno surdo e também para quem não é surdo (E80).

[...] Aí eu já ia chegar na questão do intérprete que infelizmente o Estado nem o Município alcançaram esse nível ideal. O ideal para educação é que cada sala que possua um aluno surdo tivesse um intérprete. Que realmente o professor não tem condições de dar uma boa aula em duas línguas. Não existe isso. Então, a importância desse intérprete é algo que **a gente está lutando muito**. Creio que tanto no Município como no Estado. (E81).

O locutor, no último excerto, inclui-se na luta (“a gente está lutando muito”), deslocando-se do lugar de aplicador da lei para o de militante, agente das lutas sociais. Essa primeira pessoa do plural, manifestada na expressão “a gente”, insere nas posições estabilizadas da estrutura educacional outra posição. O professor toma a palavra de outro lugar, redimensionando o discurso pedagógico como polêmico.

A estabilidade das definições também vai sendo questionada no próprio fazer pedagógico. “A significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto dos interesses sociais” (Orlandi, 2003, p.34). A disputa de sentidos acerca do AEE passa pela defesa de um lugar de responsabilidade dentro do processo educativo.

*O papel do AEE na escola mesmo não é bem delimitado, não é bem definido, pois se tem várias concepções. Esses dias mesmo, a professora queria que a menina fosse do AEE; a professora justificou que isso iria para o relatório da menina e assim sendo do AEE poderia passá-la de ano. **Não é só porque ela é do AEE que terá que passar, é como se não tivéssemos responsabilidade**, deixando claro que o AEE é um ambiente de reforço, sendo que nas formações sempre explicamos qual é o papel do AEE, mas nunca fica claro, sempre eles acabam confundido com a aula de reforço (E135).*

O lugar do AEE como espaço único para a deficiência na escola é questionado também, suas ações voltadas para a “enturmação” (distribuição dos alunos em turmas) descritas como pontuais. O real se apresenta como muito mais complexo do que as limitações estruturais e a rede conceitual a elas relacionada permite suportar. A insatisfação com as ações isoladas desestabiliza as elaborações conceituais:

*Ainda está assim **muito pontual**. Não tem, assim. **Não é junto**. Ainda não é junto. Não é uma ambiência. Então, essa política perpassa por esse...Por todas*

as instâncias. **O aluno que se espraia para sociedade.** Então a gente sente assim pontual, não sente uma ambiência (E53).

Também é a insatisfação em torno das pressões do trabalho que levam a re-dimensionar o lugar docente e relacioná-lo com outras posições de poder; sem determinar o sujeito da oração (o qual *exige muito*, mas *não está oferecendo tempo e condição*), o falante questiona seu lugar de poder, no excerto abaixo. A expressão *tem que* aparentemente naturaliza as exigências em torno das competências múltiplas para o professor de AEE, mas os sentidos são deslocados pelas referências a tempo e condições:

*O professor do AEE ele tem que ser assim polivalente, ele tem que conhecer todas as deficiências. Eu acho que **exige muito e não está oferecendo tempo e nenhuma condição** para que o professor do AEE tenha todo esse conhecimento, saiba trabalhar com todas as exigências que tem aí (E141)*

Ainda questionando a estabilidade das definições e conceitos, questões gerais da formação pedagógica ganham dimensões distintas quando se trata da sala de recursos. A noção de avaliação é repensada e articulada com a noção de desenvolvimento.

*E aí existe também a própria concepção do que é avaliação. Entra aí outro parâmetro, que não vai mais ser aquele mesmo parâmetro da sala de aula regular: conceitos, notas ou coisa parecida. A gente vai avaliar de acordo com a própria evolução do aluno. É isso que a gente sempre tem como foco principal. O aluno chegou à sala apresentando este desenvolvimento, e agora? Como é que ele está? Pode ser para alguns, vamos dizer até alguns professores de sala regular questionam: “ele não mudou em nada. Ele não evoluiu” – Não sentiu essa evolução, mas dentro da nossa concepção de educação especial a gente vai elencar vários fatores e dizer: “não, **ele evoluiu dentro desse parâmetro aqui que é um parâmetro diferenciado**” (E46).*

Nesse último caso, apresentar parâmetros distintos de avaliação no mesmo espaço pedagógico cria tensões, necessárias ao questionamento de uma educação enrijecida e voltada para resultados vinculados ao domínio de conteúdos. A “disputa pela posse da palavra” (Orlandi, 2003, p. 37) acerca do avaliar desloca o discurso, dando-lhe o tom polêmico necessário à quebra de seus efeitos autoritários.

Percebemos, portanto, no movimento interdiscursivo, o questionamento e o deslocamento dos lugares estáveis (do especialista, do professor de sala comum, do aluno), abrindo possibilidades a novas aprendizagens, à produção de saberes para além do estabelecido para tais lugares pelo discurso autoritário. Os pressupostos educacio-

nais elaborados não a partir do já sabido, mas também daquilo que ainda não se sabe, mas se pode aprender com o outro, das limitações impostas pelas condições existentes limitam (que obrigam a novas produções, a ir além do possível) são indícios da incorporação de um discurso polêmico na produção interdiscursiva da educação especial.

6.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO INCLUSIVO

Os lugares de onde se fala, as antecipações do discurso do outro (de quem se fala), e as formações discursivas resultantes têm relação com as condições de produção do discurso, entendidas como coerções que agem sobre tal discurso em seu processo de elaboração, tanto do ponto de vista imediato quanto histórico e projetivo. Fala-se de uma posição (imediata), ancorada em dada memória, pressionada pelo enfrentamento entre os projetos de sociedade e de homem em disputa. Tomando o discurso sobre a inclusão como acontecimento, levamos em conta o sistema e seu funcionamento, suas regularidades, mas também as singularidades do acontecer, destacando aquilo que deixa de ser dito ou que é dito de modo implícito ou equívoco.

Enquanto acontecimento, o discurso sobre a política de educação inclusiva nas falas analisadas se apresenta de modo equívoco em vários momentos. O fazer discursivo é descrito, seguido de uma retomada em que a descrição é negada. O real que deve ou deveria ser, numa suposta falha no fio que organiza a enunciação, é cotejado com o real que está acontecendo, e isso gera elaborações que poderíamos resumir com a expressão “é, mas não é”, a qual interpretamos como o acontecimento da prática pedagógica em suas contradições. As condições de produção do discurso apresentam tensões que se organizam discursivamente nesse movimento pendular onde é descrita uma idealização, baseada nas prescrições legais ou no desejo militante, mas não se pode evitar o real “em acontecimento”. O processo de matrícula na escola, descrito em alguns momentos como independente de laudo, em outros, aparentemente é atrasado pela ausência desse documento:

*Até porque a gente tem feito um trabalho na rede que **a gente faz a matrícula da pessoa com deficiência antes da matrícula dos demais alunos** para facilitar a enturmação desse aluno. Desse estudante. E nesse tempo todo, a gente conversa com a família, com a comunidade escolar, de maneira que quando ela vem fazer a matrícula ela já traz a informação. (E 94).*

É claro que a gente não deixa de atender o aluno por causa de um laudo. Se a gente identifica que aluno tem uma suspeita de alguma deficiência, ele fica sendo atendido até esse laudo aparecer. É claro que às vezes nunca aparece, não é? Porque o neurologista é muito difícil. Demais, **então demora cerca de um ano, dois anos, três anos**, e esse aluno fica ali sendo atendido, mas como suspeita da deficiência (E30).

*Acontece assim também... o aluno chega na escola já levando o laudo na secretaria. Nesse caso? Grande parte não tem laudo. Grande parte dos nossos alunos não tem laudo. **Outros têm, já levam e já é feita logo** [...]. Tem essa situação. (E93).*

Também a descrição formal da sala de recursos geralmente não coincide com a experiência vivida pelo enunciador, mas essa experiência não incide sobre a descrição, mudando a noção de “sala de recursos”, afetada pela superlotação, pelas condições de pobreza a que a família é submetida. No enunciado abaixo, a palavra “encaixar” nos remete a esse desencontro: a criança deveria estar na sala de recursos, que foi criada para atender às suas condições (conforme as determinações legais) mas as condições reais não permitem tal “encaixe”.

*[...] Tem sala de recurso aqui no Centro. [...] Tem crianças que as meninas já começaram a fazer avaliação. **Tem característica de sala de recurso só que não tem nem como encaixar**, porque a sala está lotada [...] Então, tem que esperar sair alguma criança, tem que esperar... Como é que faz? O pai está deixando de levar? A criança mudou de escola? Então, vai chama, desocupou uma vaga, abriu vaga, vai chama a USE e manda. Fora esse processo tem ainda o estatuto da família que [...] não leva. Chegar na escola ela precisa de transporte. A família não tem nem o que comer, imagina o dinheiro de ônibus para trazer toda semana aquela criança para atendimento. Paga o responsável paga a criança, às vezes são duas passagens de ônibus para vir duas para voltar, então tem muito essas questões. (E109).*

Encaixe, no dicionário (<http://www.dicio.com.br/>), é “união ou juntura de duas peças, talhadas de forma tal que uma, saliente, penetre numa fenda aberta na outra, ajustando-se ambas perfeitamente”. A peça “que não pode ser encaixada”, no caso, é a criança. Numa paráfrase, poderíamos inverter a ordem, mostrando como aquela sala **não se encaixa** na descrição legal de “sala de recursos; esse exercício discursivo deslocaria o *status* de problema da criança para a sala de recursos, produzindo outro movimento interpretativo. O encaminhamento, por parte do setor pedagógico, para atendimento clínico é descrito num movimento semelhante em que se desloca do lugar de obrigação legal para o lugar de sugestão, ao longo do enunciado:

***Se nós tivéssemos** parcerias institucionalizadas seria muito melhor porque digamos assim [...] sugerir terapia, fono, atendimento psicológico. O problema é [...] **vai mandar para onde?** [...] Ou começa a partir de uma determinada idade, o Betina está particularmente inchado. Porque assim, a gente sugere... Então, é muito complicada a questão do encaminhamento. A gente sugere sim o encaminhamento para a família. Sugere mesmo, às vezes consta [...] **a gente sugere para uma colega incluir, mas é muito complicado** (E104).*

Em *O discurso, estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (1997, p.54) afirma que a relação entre descrição e interpretação pode ser caracterizada como um “batimento”: não são a mesma coisa, mas não se separam. Pêcheux se refere, especificamente, ao trabalho de quem analisa discursos, mas consideramos possível encontrar tal batimento também nos relatos, como na própria descrição do funcionamento do processo avaliativo acerca do rendimento dos alunos. Como a expectativa é de que haja uma avaliação conjunta desse rendimento, envolvendo equipe do AEE e professores de sala comum, o falante começa por destacar como um avanço já conseguir fazer essa avaliação com o professor. Esse avanço é questionado na mesma fala, no entanto, como mostra o adversativo “mas” colocado entre a repetição do “muitas vezes”:

*Atualmente a gente já consegue estar junto com o professor para tomar esse processo de decisão. **Muitas vezes, nem toda vez, mas muitas vezes nós somos solicitados para estar lá e fazer parte dessa discussão. Atualmente a gente já vislumbra isso, há algum tempo atrás não. Era decidido e pronto (E59).***

Lidando com aquilo que Pêcheux (1997, p 166) chama de intradiscurso, definido por ele como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de co-referência que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’)”, percebemos vários movimentos contraditórios. Conseguir “estar junto com o professor”, no começo do enunciado, desliza para “vislumbrar” essa possibilidade, no final.

Noutro enunciado, a exigência de especialização, assumida como fundamental para o trabalho docente nas salas de recursos, se defronta com a percepção de que os cursos teóricos não dão conta da complexidade da prática:

Porque no caso, quando a gente faz uma especialização direcionada a Educação Especial, quando a gente chegar na prática, aquela especialização a gente vê que não suporta o que a gente vai atender realmente (E2).

O fio do discurso, para ser acompanhado, exige que o referente “educação inclusiva” seja lido não em suas condições reais, mas em sua idealização, como no enunciado abaixo. A condição para a avaliação dar certo se depara com a exigência de um modelo que família que tenha acesso aos médicos e esteja atenta não apenas para perceber as limitações, mas tenha conhecimento de desenvolvimento infantil.

A avaliação tem um grande avanço quando a família percebe e antes busca um médico e não fica naquela avaliação [...]. Às vezes é difícil dar uma avaliação diagnóstica quando tem uma idade muito pequena [...] infantil. Então,

assim, quando já vem com o encaminhamento da família é mais fácil da gente conseguir o desenvolvimento da criança, mas muitas vezes... É percebida a dificuldade pela escola, a gente vai fazer contato. Sempre na avaliação tem a avaliação da criança, o contato com o responsável. É feita a entrevista familiar. A gente percebe, como a [...] falou na gravidez no desenvolvimento que a criança tem um atraso desde que nasceu. [...] Mas você vai fazer a entrevista familiar e você percebe que a criança teve dificuldade em tudo. Tem dificuldade em tudo. Desenvolvimento. Ah tem dificuldade de linguagem. Demorou para sentar, demorou para sustentar o pescoço para engatinhar para andar. Então na família já tem assim [...] (E100).

O sentido da evidência também faz parte das condições de produção do discurso, como já nos referimos exemplificando o uso do pronome demonstrativo “**essa**” e do uso do verbo “**ser**”. A inclusão escolar da pessoa em situação de deficiência entra na condição de “acontecimento”, não como o que foi escolhido, decidido, mas como o que é ou o que “tem que ser”, porque é melhor, mais democrático, mais avançado, novo... Acontecimento discursivo que é retomado incessantemente, no empenho de constituir a si mesmo pela linguagem; esse empenho denuncia os riscos de deixar de ser na concretude, pelas condições reais das escolas e da família, pela perda de *status* ao se deslocar do lugar do clínico para a lugar da escolarização, pela disputa de espaços e verbas públicas pelos setores privados e, dentro dos setores públicos, pelas políticas de assistência, entre outros enfrentamentos.

O movimento interpretativo a que nos referimos, com base em Pêcheux (1997a) ressoa nas descrições *do que é*, *do que tem que ser*; ao ressoar, carrega os sentidos daquilo que *ainda não é*, ou aquilo que *não pode ser* porque as condições concretas não permitiriam. Tal interpretação é lida por nós como tomada de posição, conforme apontava Pêcheux (2012, p. 55).

A posição de trabalho que aqui evoco [...] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação reconhecidos e não negados.

É nas tomadas de posição que se pode encontrar os enfrentamentos entre os discursos autoritário e polêmico que disputam espaço no discurso pedagógico. Para concluir esse tópico, no qual buscamos analisar como tal interdiscurso se desenha nos enfrentamentos presentes na memória docente (enfrentamentos que se constituem nas condições de produção do discurso), vemos que, principalmente, o discurso médico se sobrepõe ao discurso pedagógico, formatando-o de tal modo que este tem reforçado seus aspectos autoritários e reduzido suas possibilidades polêmicas. Essa seria uma primeira formação discursiva organizando os saberes docentes acerca da inclusão escolar. Escapando a essa injunção, temos uma formação discursiva que se

organiza em torno da polêmica, anunciando possibilidades estratégicas que fazem deslizar para o questionamento dos lugares fixos, dos saberes definitivos. As modalidades enunciativas da definição, da identificação, da naturalização se deslocam para dizer o que *não é*, o que não se aceita como verdadeiro. Assim, mesmo que o discurso docente se situe dentro das escolhas temáticas já estabelecidas (organização, funcionamento, avaliação na sala de recursos), os conceitos, objetos, lugares e relações deslizam, produzindo efeitos de sentido não previstos e elaborando saberes não esperados. Na condição de acontecimento discursivo, o discurso pedagógico esgarça o próprio lugar na estrutura da produção discursiva.

7. ETHOS DISCURSIVO NA ARENA: POSSIBILIDADES DE SER OU NÃO INCLUSIVO

Dizia Maingueneau que “reconhecer o primado do interdiscurso é incitar a construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro” (2005, p. 38). Tal coincidência nos levaria a afirmar que não seria possível aos grupos focais dizer nada que já não estivesse ideologicamente estabelecido, fosse para defender os processos inclusivos e a legislação que os amparava, fosse para apontar suas falhas e advogar um retorno à educação segregada. Não foi essa a pressuposição que adotamos ao escolher analisar discursos: assumir que o discurso tem funcionamento próprio, que no acontecimento discursivo tanto emergem as possibilidades de repetição dos ditos, de seu ocultamento, quanto de produção de ditos novos, abre para quem analisa discursos possibilidades de se surpreender enquanto pesquisador.

Tendo tido acesso aos textos de Maingueneau (1997; 2005) bem depois que a primeira parte da análise estava concluída, usando a base teórica pecheutiana, quisemos fazer um último exercício analítico com o corpus tomando elaborações de Maingueneau para enriquecer ou mesmo redirecionar a análise. Claro que Pêcheux, já em *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1997a) assume que a materialidade da linguagem e o acontecer dos fatos de discurso permitem “pontos de deriva”, que dão lugar ao trabalho interpretativo. Se assim não fosse, nos bastaria catalogar que fala ou que falante se comporta como inclusivista, como integracionista ou como segregacionista, organizando sem grandes sofrimentos, nos lugares já previstos pela ideologia, o material de trabalho: os ditos explícitos, cuja transcrição cuidadosa prova que foram ditos.

A análise da produção discursiva pedagógica acerca da deficiência, nos grupos focais, assim pensando, implica em buscar sua especificidade não naquilo que é dito, mas nas relações que tais ditos permitem estabelecer, nos não ditos que se pode acessar pelo trabalho interpretativo. Nosso dispositivo analítico, na busca de tais relações, levou a atentar para indícios, na superfície textual, que permitissem estabelecer o estatuto do enunciador nas relações com os interlocutores evocados no discurso: destacamos as marcas, naqueles enunciados onde interlocutores são evocados, dos modos como são descritos, adjetivados, situados.

Observamos, portanto, modos de funcionamento do discurso, como antes vínhamos fazendo, para então analisar as relações que nos pareciam ser interconstituintes dentro do espaço discursivo, delimitando formações discursivas e seus respectivos campos. Muitos dos enunciados já analisados antes retornam aqui, porque fizemos novo passeio por eles tentando perceber esse processo de interconstituição. Retomamos, portanto, uma produção discursiva já analisada de outras maneiras nos capítulos anteriores, para nesse corpus apontar e analisar marcas discursivas toman-

do como referência teórico-metodológica a noção de heterogeneidade enunciativa, conforme Maingueneau (1997, 2005) e Authier-Revuz (1990). O objetivo desse esforço é, uma vez estabelecido o modo como a heterogeneidade se apresenta, analisar o *ethos* que se organiza pelas relações entre as operações discursivas realizadas na voz dos enunciadores.

Nos grupos focais, os falantes discorrem sobre os desafios, avanços e conflitos acerca do ensino-aprendizado de crianças com deficiência em salas de aulas regulares e especializadas. Não são suas percepções, no entanto, o foco deste estudo. Assumindo o discurso como produção social, que não tem origem no sujeito, buscamos nos enunciados produzidos em tais grupos as marcas dos discursos com que se relacionam em seu processo instituinte, assim como as coerções que sofrem nesse processo de instituição.

Segundo Maingueneau (1997), tais coerções se relacionam com o gênero discursivo, com o estatuto dos sujeitos enunciadores e com a dêixis fundadora, conceitos que buscamos elucidar a seguir.

Como tais falas poderiam sofrer coerções de gênero? O fato de terem sido produzidas em grupos focais com o objetivo de produzir dados de pesquisa, em nossa opinião, afeta seu processo de instituição, já que “dizer para a academia” organiza o falar de um modo específico. Cria-se uma cenografia para o discurso em que há um interlocutor qualificado (a academia) a esperar uma fala também qualificada. Diz Maingueneau (1997, p. 57), entretanto, que

A explicitação das condições genéricas, de suas cenografias [do discurso] não representa uma finalidade para a AD. Estas apenas constituem coerções por ela integradas *a priori* com o objetivo de analisar outras coerções referentes a formação discursiva a ser estudada.

Caberia, então, identificar o segundo tipo de coerção que sofre o discurso, a saber, o “estatuto dos sujeitos enunciadores”. No nosso caso, os falantes incorporam enunciadores autorizados a falar de educação inclusiva: ocupam um lugar social de docentes, gestores, técnicos que atuam nas escolas e secretarias municipais de educação nessa tarefa específica. Nesse caso, o gênero “grupo focal” não deixa de ser uma coerção importante, porque seleciona exatamente quem “deve e pode” falar sobre o assunto. Não basta que eles ocupem de fato esse lugar social, no entanto: será necessária a produção de uma “cenografia de sua autoridade enunciativa”, de acordo com o autor, na qual “ele [o enunciador] determina para si e para seus destinatários os lugares que este tipo de enunciação requer para ser legítima” (MAINGUENEAU, 1997, p. 44). Como são interpelados os interlocutores discursivamente evocados nessa cenografia? Como o enunciador anuncia (encena) a si mesmo? De acordo com o autor, ocorreria um “apagamento do indivíduo por trás do estatuto de porta-voz” (MAINGUENEAU, 1997, p. 44): aquele que fala em nome da inclusão aparentemente fala para além de si mesmo e de suas experiências específicas.

O terceiro tipo de coerção dentro do processo em que o discurso se institui é aquilo que o autor denomina “dêixis fundadora”. A dêixis “define as coordenadas espaço temporais implicadas num processo de enunciação”, ou seja, articula enunciatador e interlocutor no aqui e no agora. “Se existe dêixis discursiva”, diz Maingueneau, “é porque uma formação discursiva [atribui-se] a cena que sua enunciação ao mesmo tempo produz e pressupõe para se legitimar” (MAINGUENEAU, 1997, p. 41-42).

A dêixis discursiva consiste apenas em um primeiro acesso à cenografia de uma formação discursiva; esta última possui ainda um segundo ponto através do qual é possível alcançá-la; trata-se da dêixis fundadora. Esta deve ser entendida como a(s) situação(ões) de enunciação anterior(es) que a dêixis atual utiliza para a repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade. Distinguir-se-á, assim, a locução fundadora, a cronografia e a topografia fundadoras. Uma formação discursiva, na realidade, só pode enunciar de forma válida se puder inscrever sua alocação nos vestígios de uma outra dêixis, cuja história ela institui ou “capta” a seu favor (p. 42, grifos do autor).

Para mobilizar esse conceito de dêixis fundadora no trabalho analítico, perguntamo-nos em que memórias dos enfrentamentos que constituíram a educação especial no Brasil (já anunciados por nós nos capítulos iniciais) o discurso se ampara para anunciar-se legítimo. Atentamos para os já-ditos em sua retomada nesse aqui-agora, retomada essa que procura captá-los a favor da dêixis discursiva em produção.

Discutindo o primado do interdiscurso, Maingueneau (2005) aborda conceitos como universo, campo e espaço discursivo, assim como o lugar do outro no discurso, acima destacado ao chamar a atenção para o modo como esse outro é interpelado discursivamente. A presença dos outros discursos na constituição daqueles que analisamos pode ser explícita (heterogeneidade mostrada) ou não (heterogeneidade constitutiva) conforme Authier-Revuz (1990). Considerar a heterogeneidade constitutiva implicaria em conceber cada discurso como diálogo, resposta, réplica, retomada de outros discursos, mesmo quando isso não está evidente na superfície linguística. Nesse caso, será necessário apreender em que universo discursivo se constitui o discurso em pauta, dentro do qual campos são formados pelo “conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência”, delimitando-se ainda, nos campos, os espaços discursivos, “subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevantes para seu propósito colocar em relação” (MAINGUENEAU, 2005, p 35-37). A constituição dos universos, campos e espaços discursivos não se dariam *a priori*, como instâncias estáticas onde o discurso se manifesta, mas seriam produzidos a partir da própria manifestação discursiva. Partir-se-ia, então, da materialidade discursiva no aqui-agora (em seu acontecimento) estabelecendo um espaço organizado pelas coerções anteriormente descritas, e pressupondo campos e universos nos quais as regularidades encontradas fazem sentido. O modelo da formação discursiva funcionaria, então, como um “sistema de restrições” (2005, p. 145)

Nossa perspectiva inicial (que assumimos como mais estática) foi olhar as falas docentes como parte de um universo discursivo organizado pelo discurso pedagógico, tomando como campo discursivo a educação especial/educação inclusiva. Percebemos, na finalização do trabalho, que esse posicionamento *a priori* apagaria outros movimentos que não se configurassem como propriamente pedagógicos e que não se referissem à relação educação especial/inclusiva. Olhamos o espaço discursivo, em sua materialidade, como o aqui-agora em que são evocados determinados interlocutores, de determinados modos, mobilizando para legitimar-se determinada dêixis fundadora. O evocar da fala do outro, entretanto, não a reproduz mas a reinterpreta nos termos do próprio enunciador (processo nomeado por Mainqueau como *simulacro*).

Encontramos na produção discursiva que funciona como dêixis fundadora dos discursos sobre inclusão escolar da pessoa com deficiência, como vimos nos capítulos iniciais, certos antagonismos de base: entre entidades filantrópicas e sistema educacional; entre assistência e direito; entre educação especial e educação inclusiva.

A análise do *ethos* discursivo nos enunciados, com base no exposto por Mainqueau (1997, 2005), buscou considerar a estrutura conceitual e as interpretações acima apontada, relacionando gênero, estatuto do enunciador e dêixis fundadora, com os campos e espaços discursivos que se entrelaçam nos debates da inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Um movimento discursivo que distingue claramente lugar de enunciador e de interlocutor pode ser demarcado em E128. Tratando dos critérios para a tomada de decisões sobre o pertencimento ou não do aluno ao chamado “público-alvo da educação especial”, diz a participante:

*Não tem assim, aquele critério. É através da observação mesmo. Porque no caso, **esse professor da sala regular não vai saber** que o aluno tem transtorno global do desenvolvimento, ou seja, **o que é TDAH**. Ele sabe que o aluno não avança, mas não sabe o porquê dele não avançar juntamente com os outros. Então, **alguma coisa tem de errado** com aquele aluno. Então, o professor aponta aquele aluno para ser **triado** (E128).*

O enunciador estabelece não-saberes que são próprios do professor de sala regular, evocado por ele como interlocutor. A pergunta não fazia referência a quem deveria decidir os critérios; apenas questiona quais seriam eles. No responder, já é dito quem não tem a competência para estabelecer tais critérios: o professor de sala comum. No enunciado “esse professor da sala regular *não vai saber* que o aluno tem transtorno global do desenvolvimento” se produz um lugar para esse outro: o da ignorância. Cabe a esse outro narrado o trabalho de observação, para saber se se trata ou não de uma criança com deficiência; não se trata, no entanto de uma observação suficientemente informada sobre o objeto. A única coisa que se espera do professor de sala comum é que ele perceba que há “algo errado” com o aluno. Esse “algo erra-

do” é explicado na expressão “ele sabe que o aluno não avança”. O “então”, nas duas últimas frases, é conclusivo: se o aluno não avança junto com os outros, então tem alguma coisa de errado com esse aluno; se há algo de errado com ele, então tem que ir para a triagem). A deficiência apontada, no caso, é um transtorno global de desenvolvimento, entendido como mais difícil de saber (ou pressentir, já que saber não cabe a esse professor) do que outras deficiências, como a cegueira, surdez, Down, etc., que apresentam marcas perceptíveis.

Percebido isso, cabe ao professor de sala comum apontar a criança “sob suspeita” para a triagem. O primeiro sentido de triagem, quando se consulta o dicionário é “separação; processo através do qual os pacientes são separados por ordem de acordo com a gravidade de sua condição: triagem médica” (www.dicio.com.br). Na expressão “esse professor não vai saber...” temos os saberes do campo pedagógico definidos como inadequados para esse trabalho de triagem. Parece não se situar no campo pedagógico a dêixis fundadora que pode legitimar tal enunciado, já que os saberes docentes são narrados como inadequados, confundidos com senso comum (ou estabelecidos como se o fossem). A produção do saber sobre a identificação da deficiência seria encontrada no campo clínico: só quem poderia saber sobre transtornos seria uma equipe especializada, a qual procederia à triagem.

Não basta, entretanto, separar esse saber próprio (com o qual o enunciador se identifica e através do qual se define); será necessário também delimitar os saberes do outro. Encontramos na expressão “avançar juntamente com os outros” também um critério do campo pedagógico, cuja dêixis fundadora tem a ver com homogeneização do currículo, da ação docente, e dos educandos (a única possibilidade de ação docente exitosa anunciada nesse processo de tradução do outro é aquela que faz todos avançarem ao mesmo tempo, na mesma direção. Num mesmo movimento, o enunciado desqualifica o interlocutor para saberes próprios da clínica (identificação, triagem, diagnóstico) e requalifica os saberes que lhe seriam próprios (os pedagógicos), estabelecendo que concepção de aprendizagem dialogaria mais adequadamente com os saberes clínicos.

Outro movimento em que enunciador e interlocutor se embatem aparece naquilo que Maingueneau (2005) define como simulacro: a fala do outro evocada e reinterpretada a partir da matriz de sentidos do enunciador. Diz esse autor que o evocar da fala do outro se dá num processo de interincompreensão, porque o enunciador só pode traduzi-la em seus próprios termos. A interincompreensão existente no modo como o enunciador (tratado aqui como o especialista do atendimento educacional especializado) traduz as concepções das docentes da sala regular é perceptível nos enunciados abaixo, nos quais o interlocutor é narrado como inexperienced ou preconceituoso.

[...] numa escola a professora fez as fitinhas com o nome de todos os alunos e a professora não fez o nome dele, acho que na concepção dela ele não era capaz de perceber que todos receberam o crachazinho, o peixinho com o nome, menos ele. Tia, cadê o meu? Meu nome tia? Cadê o meu nome? E ela se sentiu

naquilo ali, recolheu o nome de todos os alunos e no dia seguinte ela levou a fichinha com o nome dele, quer dizer, isso foi uma exclusão, por que ela achou que ele não tinha a capacidade. [...] (E132).

Nós temos um aluno na nossa sala que ele tem dezessete anos, quando ele iniciou na sala multifuncional a outra (acredito que está se referindo a professora do ensino comum) dizia assim: Ah! Ele não consegue fazer isso. Na hora do lanche ela pegava o dele e ia comprar, eu digo, ele tem capacidade de comprar o lanche dele, você vai lá ao portão comprar o seu lanche e ele foi lá e comprou o lanche, daquele dia em diante ele foi sempre comprar o lanche dele. Quer dizer, esse é um tipo de avaliação de se trabalhar com esse aluno. Ir ao banheiro, ah! Vai ao banheiro sim sozinho, você vai trabalhar nesse semestre e ensinar a ir ao banheiro sozinho, tomar água, vamos abrir a torneira, então é avaliação. Está conseguindo se superar, contínuo (E138).

E132 se inicia com a narrativa de uma atividade em sala de aula (“a professora fez as fitinhas com o nome de todos os alunos e a professora não fez o nome dele”), logo cortada por um posicionamento enunciativo (“acho que na concepção dela...”). O fato narrado seria objetivo: a professora não fez a fitinha com o nome do aluno; este reclamou e ela corrigiu no dia seguinte. No processo de tradução, esse fato é evocado não em si, mas para argumentar sobre a concepção que o enunciador pressupõe no interlocutor, expressa no desfecho da narrativa (“quer dizer, isso foi uma exclusão, porque ela achou que ele não tinha a capacidade”). No primeiro posicionamento, o enunciador assume que é ele que “acha”; no desfecho, tal ponto de vista já é redescrito como fato (“ela achou que...”)

A reprovação à atitude da professora não está no fato ocorrido, mas “na concepção dela”, pressuposta a partir do exemplo apresentado. Somos levados a interpretar que a professora ignorou o aluno por causa da sua deficiência, produzindo assim exclusão. A professora do ensino regular é mostrada aqui como equivocada em suas ações e concepções. Maingueneau (1997) define estas palavras não ditas como metadiscorso, segundo o autor “destinado a *construir uma imagem do locutor*, diferenciando-se eventualmente de uma outra”. Desta forma o enunciador produz sua própria imagem à medida que descreve as atitudes do interlocutor.

O metadiscorso se apresenta como um jogo com o discurso; na realidade, ele constitui um jogo no interior deste discurso. Presume-se, uma vez mais, que se possui uma concepção apropriada da discursividade: não um bloco de palavras e de proposições que se impõe maciçamente aos enunciadores, mas um dispositivo que abre seus caminhos, que negocia continuamente através de um espaço saturado de palavras, palavras outras. (MAINGUENEAU, 1997 p. 94).

Destarte, ao relatar de tal forma as ações do interlocutor, o enunciador se produz, se encena com um discurso formulado acerca de si mesmo e da relação com um outro, cujo desconhecimento ou preconceito justifica e legitima seu lugar no mundo.

Em E138, o discurso direto é utilizado para trazer a fala da professora de sala comum: “Ah! Ele não consegue fazer isso”, assim como a própria fala: “eu digo: ele tem capacidade de comprar o lanche dele, você vai lá no portão comprar o seu lanche [...]” Nessa teatralização do diálogo, o enunciador se encontra na posição de tradutor da fala do outro e da própria fala; nesse movimento, estabelece dois polos: acreditar/não acreditar nas potencialidades do aluno, produzindo uma narrativa de superação. Nessa narrativa, a professora de sala comum é nomeada como “a outra”, sem substantivo, recurso discursivo destinado a desqualificar o interlocutor, negando-lhe nomeação.

O simulacro, presente nos dois enunciados em análise, traz uma pressuposição de não-saber do interlocutor, agora no interior do próprio discurso pedagógico. O professor de sala comum, no primeiro movimento discursivo, não detinha saberes do campo clínico; aqui, ele sequer é capaz de compreender a possibilidade da inclusão, porque, em sua retradução pelo enunciador-especialista, não acredita na possibilidade de aprendizagem da criança com deficiência.

O antagonismo entre pares, em relação às funções desenvolvidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) também pode ser aventado quando, na produção de uma imagem de si, o enunciador argumenta contra a pressuposição de uma imagem negativa na fala do interlocutor.

O papel do AEE na escola mesmo não é bem delimitado, não é bem definido, pois se tem várias concepções. Esses dias mesmo a professora queria que a menina fosse do AEE, a professora justificou que isso iria para o relatório da menina e assim sendo do AEE poderia passá-la de ano. Não é só porque ela é do AEE que terá que passar, é como se não tivéssemos responsabilidade, deixando claro que o AEE é um ambiente de reforço, sendo que nas formações sempre explicamos qual é o papel do AEE, mas nunca fica claro, sempre eles acabam confundido com a aula de reforço. Eles confundem acho, na verdade não deve ficar claro ou eles não querem aceitar realmente o que é o AEE (E139).

No enunciado, produzido como resposta à questão sobre o papel do atendimento educacional especializado, na escola, as diferentes visões sobre o lugar do AEE são retraduzidas inicialmente como desrespeitosa com relação ao enunciador coletivo (“é como se não tivéssemos responsabilidade”), depois como falta de compreensão (“nas formações sempre explicamos qual é o papel do AEE, mas nunca fica claro”) e por fim, como resistência mesmo (“ou eles não querem aceitar realmente o que é o AEE”) Esse desfecho estabelece uma essência para o AEE (“o que é o AEE”), diferenciando-o das “várias concepções” anunciadas de início. A indefinição não seria um problema para o enunciador, o qual tem clareza do que seria o AEE: em sua interpretação, são os outros que o interpretam erradamente, por falta de formação ou resistência.

O dispositivo analítico construído para este capítulo, debruçou-se mais uma vez (já o tínhamos feito ao estudar as formações imaginárias) sobre as relações entre enunciador e interlocutor, percebendo dois movimentos discursivos interconstituintes: a) um movimento em que o enunciador, desqualifica, recusa saberes e/ou retraduz o interlocutor; b) um movimento em que produz uma imagem de si como aquele que domina um saber próprio, próximo a um saber mais qualificado (oriundo da clínica). Esses dois movimentos participam do embate na produção de um *ethos* discursivo: a imagem do enunciador vai sendo construída em muitas relações. Evidencia-se uma relação com o interlocutor que o define (o professor de sala regular); outra com a dêixis fundadora que organiza os antagonismos do aqui-agora; outra com o próprio modelo de pesquisa (grupos focais) que lhes confere protagonismo com relação aos outros docentes, objetos e não sujeitos dos esforços de inclusão.

A produção da imagem do enunciador se coloca num espaço discursivo em que clínica, entidade filantrópica e escola disputam lugar, redes conceituais e modos de funcionamento, deixando entrever três formações discursivas em relação, portanto, nesse espaço. A dêixis fundadora da educação especial, que se redesenha como inclusiva na última década do século XX e primeira do século XXI dá suporte, no aqui-agora do discurso, a essa disputa. O conflito entre enunciador e interlocutor decorre e se ampara no conflito histórico entre instituições filantrópicas e sistema educacional. Perdendo algum espaço político na legislação recente, o modo de funcionar da instituição filantrópica (traduzido nos espaços assistenciais, com poucas modificações, dos espaços médico-clínicos) assume lugar na escola: ali se atende, se faz triagem, se classifica, se produz um lugar social que continua definindo a pessoa com deficiência com relação a uma suposta normalidade. Define, também, o *ethos* discursivo do enunciador/especialista, autodefinido como herdeiro das tradições clínicas, como em oposição a um *ethos* do professor de sala comum, cujo suposto não-saber impede as possibilidades de inclusão.

A herança (reivindicada pelo enunciador) do olhar médico (quando a deficiência é apresentada como um problema do indivíduo e o laudo médico, como saber irrefutável que determina da condição do aluno) faz parte de um discurso externo ainda maior (o discurso Outro), o discurso de uma sociedade com padrões para tudo e todos, que segrega aqueles que não se encaixam nestes padrões. Esta visão segregacionista está tão solidificada que discursos excludentes não são vistos como tal, compondo, pelo contrário, o próprio discurso que se diz inclusivo. Considerando que a heterogeneidade constitutiva dos discursos os concebe como retomada de outros discursos, e que essa retomada necessariamente traduz o discurso outro pela grade semântica do enunciador (esta ancorada em formações discursivas próprias de um dado campo), concluímos que os discursos produzidos no campo da educação especial/inclusão produzem um simulacro do lugar dos demais professores, atribuindo-lhes a responsabilidade pelos percalços do processo de inclusão, ao mesmo tempo em que reificam esse mesmo processo, essencializando-o.

CONCLUSÕES

A título de conclusão desse longo percurso investigativo, cabe aqui retomar os principais aspectos levantados na seção que trata da política nacional, assim como no trabalho analítico em torno da produção discursiva docente, para poder relacioná-los com as dinâmicas socioeducacionais já apontadas na parte contextual.

Apontamos, naquela leitura inicial, uma polarização entre a luta pelo direito à educação e a tradição assistencialista, a qual associamos à política do Estado mínimo. Entender a sala de recursos como único suporte da inclusão faz sentido na lógica desse Estado mínimo. Nos enunciados analisados, o discurso pedagógico autoritário justifica tal modelo e se empenha por explicar as falhas pela ausência de especialistas, pela inadaptação dessa redução da instituição assistencial a um espaço no interior da escola. Já o discurso polêmico aponta as impossibilidades do modelo, recuperando indícios de uma leitura das condições concretas da escola e propondo a ampliação da ação do Estado. Os saberes docentes produzidos no embate entre discurso autoritário e discurso polêmico se organizam numa formação discursiva contraditória, em que o discurso médico, ao se sobrepor ao discurso pedagógico, produz faltas e ausências estranhas a este. Estranha a falta de determinados saberes, próprios das especializações do campo clínico, desvaloriza a presença de saberes próprios das vivências pedagógicas. Oriundo de uma posição social de maior *status*, acostumado com as assimetrias de poder, o discurso médico desloca o discurso pedagógico para seu viés autoritário.

A formação discursiva que rejeita tal discurso se organiza em torno do questionamento dos lugares fixos, dos saberes definitivos: fornece ao discurso pedagógico possibilidades polêmicas e estratégias de recuperação de seu lugar no interior da escola, espaço pedagógico por definição. As faltas aí apontadas são outras: condições para o ensino, utilização dos saberes do cotidiano escolar e da vivência coletiva como forma de reorganizar o acontecimento discursivo da inclusão.

Quando a análise da política de educação inclusiva se mostra descontextualizada de uma leitura política geral, ainda que ancorada em pressupostos críticos, tende a tratar os saberes da inclusão como estáveis e dados pelos conteúdos formativos já estruturados. Sua pouca relação com a política educacional como um todo permite pouca flexibilidade na análise e na produção de soluções, porque o problema é recortado de suas origens e recolocado nos aspectos da aplicação da política (não se questiona sua aplicabilidade, mas se localiza nos agentes as falhas na aplicação).

Idealizados os agentes e sua formação, os processos de aprendizagem, os alunos e suas famílias, as condições das escolas, as contradições do processo ganham descrições e interpretações que produzem redes semânticas (em torno das salas de recurso e do processo de inclusão como um todo) generalizantes. As salas de recursos na Amazônia são lidas como são lidas todas as outras. As dificuldades formativas são “sanadas” com curso homogeneizantes, produção e adaptação de material didático, adoção de novas tecnologias, de norte a sul do país. Numa lógica inclusiva, em que a diversidade é o mote central, as várias manifestações culturais não entram em debate:

são silenciadas. A produção desse silêncio é componente central de uma formação ideológica amparada na negação da concretude da atividade pedagógica.

A educação da pessoa com deficiência (para além de um atendimento especializado) na realidade amazônica, dentro das dinâmicas socioeducacionais que fazem sentido para esta região, se coloca como uma temática menor, subordinada aos grandes problemas nacionais. No modo como esses grandes problemas têm sido desenhados pela política, cabe mais a manutenção das assimetrias pedagógicas do que sua superação pela produção de saberes questionadores, polêmicos.

Questionar um *ethos* discursivo que se imagina herdeiro da tradição da clínica ou do assistencialismo e ao mesmo tempo polemizar com uma concepção de pedagogia que é pura repetição, adaptação e ajuste pode ser muito saudável para a retomada das discussões sobre a escola inclusiva, agora não mais imposição governamental (mesmo que ainda legal) mas reivindicação dos sujeitos que a ela têm direito.

Essas últimas observações anunciam possibilidades de pesquisa que vão além do escopo deste trabalho; deixamo-las em aberto para outros pesquisadores ou para incursões futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, C. B. A. A Contribuição da psicopedagogia para a inclusão do aluno com paralisia cerebral. **Revista Estação Científica**. V. 4, nº 2, 2014.

ANJOS, H. P. Discurso docente na escolarização inclusiva. In: VI COLÓQUIO E I INSTITUTO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO (ALED BRASIL), 2016, São Carlos, SP. **Trabalhos Completos (ALED Brasil)**. São Carlos, SP: ALED Brasil, 2016. p. 1-15.

ANJOS, H. P. Políticas educacionais relativas à deficiência: repercussões locais. In: 1ª ANPED Norte, 2016, Belém, PA. **Anais da Primeira Reunião Científica ANPED Norte**. Belém, PA: ANPEd Norte, 2016. p. 868-882.

ANJOS, H. P. Escolarização para a inclusão: formações imaginárias e acontecimento discursivo. **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, v. 26, p. 209-223, 2017.

ANJOS, H. P.; BRANDÃO, I. F. G. P.; SOUSA, I. L. Gênero, identidade e educação especial: histórias de professores. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 1, 2015.

ANJOS, H. P.; LUZ, D. P. O. S. A produção científica amazônica sobre as políticas de inclusão: uma leitura a partir da noção de heterogeneidade enunciativa. In: 2ª JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIFESSPA/ IV SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIFESSPA, 2018, Marabá, PA. **Anais do IV Seminário de Iniciação Científica**. Marabá, PA: PROPIT Unifesspa, 2018. p. 165-171.

ANJOS, H. P.; OLIVEIRA, I. A. As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto (Researches about inclusive policies: in search of context). **Crítica Educativa**, v. 3, p. 101-115, 2017.

ANJOS, H. P. (Org.). **As histórias de todas e de cada uma**: construindo um trajeto para a educação especial. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

ANJOS, H. P. (Org.). **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas**: um trajeto. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011a. v. 1. 189 p.

ANJOS, H. P. *et al.* Educação Inclusiva em Marabá, Pará: acesso e atendimento educacional especializado. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cadernos de Atividades em Educação Popular**: políticas de educação inclusiva em municípios do Pará. Belém, Pará: EDUEPA, 2011, v. 2, p. 61-74.

- ANJOS, H. P. **O espelho em cacos**: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. 2006. 380 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 116-129, 2009.
- ANJOS, H. P.; CAMPELO, C. S. Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar. **Revista Poiésis**. Unisul Tubarão, v. 7, n. 11, p. 83 – 95, Jan/Jun 2013.
- ANJOS, H. P.; SILVA, K. R.; MELO, L. B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir das falas de professores e gestores. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Práticas pedagógicas e inclusão**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013.
- ANJOS, H. P.; SILVA, K. R.; MELO, L. B.; ARAÚJO, M. A.; Rabelo, L. C. C. **Práticas pedagógicas e inclusão**: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 34, p. 495-507, 2013a.
- ARAÚJO, J. A.; BIFANO, G. S.; LIMA, R. A. Avaliação da interação social e de aprendizagem de alunos com síndrome de Down inclusos em escolas públicas na rede regular de ensino no município de Porto Velho – RO. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. V. 4, nº 1, 2017.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n. 19, p. 25-42, jul-dez 1990.
- AZEVEDO, A. M. F.; SOBRAL, M. L. S. Políticas públicas inclusivas no Brasil e o contexto internacional: diálogos sobre inclusão e deficiência. **Revista Moara**, Edição 45, jan-jun 2016.
- BAPTISTA, C. R. e JESUS, D. M. (orgs.) **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, mai-ago., 2011. Edição Especial.
- BENTES, J. A. O.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A. Atendimento especializado de criança cegas e surdas em Belém do Pará: As escolas José Alvares de Azevedo e Astério de Campos. **Revista Cocar**, Belém/PA, Edição Especial, nº 1, p. 175-208, (jan/jul-2015).
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Constituição Federal, 1988**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 15. Mai. 2018.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 15. Mai. 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 15 mai 2018

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 21 11. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 15. Mai. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de fevereiro de 2001**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 06 out. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 06 out. 2015.

BUENO, J. G. S. A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil - Situação Atual e Perspectivas, **Em Aberto**, nº. 60, p. 25-36, 1994.

CAIADO, K. R. M. *et al.* Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas-SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CAIADO, K. R. M. **Educação especial, pesquisa e histórias de vida**. Rev. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 9, p. 145-148, 2007.

CALHEIROS, D. S.; DOUNIS, A. B. A formação do terapeuta ocupacional na perspectiva da educação inclusiva. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**. V. 2, nº 4, 2015.

CAMPOS, M. L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 1, 2015.

CARDOSO, E. J. S.; COSTA, E. C. **Educação inclusiva e o papel da escola no ensino-aprendizagem**. V. 1, nº 1, 2015.

CARNEIRO, E. A. *et al.* Experimento adaptado para estudantes com deficiência visual: estudo da relação solubilidade versus temperatura. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v. 9 nº 18, 2016.

CATÃO, S. S.; RIO, R. R.G. Afetividade dos funcionários em relação aos alunos com deficiência do Centro Integrado de Atenção à pessoa com deficiência. **Revista Examãpaku**. V. 7, nº 1, 2014.

CERQUEIRA, I. F.; TEIXEIRA, E. R. Iconicidade e realidade: um olhar sobre a produção de sinais dos surdos do município de Cruzeiro do Sul. **Revista ANTHESIS (Educação e letras na Amazônia ocidental)**. V. 4, nº 8, 2016.

CESÁRIO, A. C. C.; ALMEIDA, A. M. C. Discurso e Ideologia: reflexões no campo do Marxismo estrutural. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringá, v. 32, n. 1 p. 1-8, 2010.

COELHO, C. L. M.. Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília , v. 94, n. 236, abr 2013.

COSTA, M. G. N.; CARDOSO, A. G.; SILVA, A. A. Algumas considerações sobre currículo e inclusão escolar. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**. V. 1, nº 2, 2014.

COSTA, V. A. Contribuições da formação docente à educação inclusiva: demandas contemporâneas. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 1, 2015.

CUNHA, B. B. B. **Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo. 1988.

CUNHA, E. B.; COSTA, M. G. L.; VEGINI, V. Um olhar de um surdo sobre uma narrativa. **Igarapé - Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade**. V. 5, nº 2, 2018.

DAMBROS, A. R. T.; MORI, N. N. R. Inclusão escolar na região norte do Brasil: um mapeamento do atendimento educacional especializado nos estados do Amazonas, Rondônia e Pará. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, v. 3, n.3, p. 35-45. Jun. 2015.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

- DINIZ, D.; BARBOSA, L. **Definições** – um gesto político para nominar o silêncio. Disponível em <http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Diniz_Barbosa> Acesso em 10.fev.2013.
- DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, dez 2013.
- FERNANDES, A. P.; CAIADO, K. R. M. Evasão de alunos com necessidades educacionais em escolas ribeirinhas: limites e desafios do atendimento educacional especializado. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 1, 2015.
- FERNANDES, A. P. Classes multisseriadas: educação especial e a educação do campo na Amazônia paraense. In: SEMINÁRIO REGIONAL E FORUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013. **Anais...** Universidade Federal de Santa Maria, RS. Disponível em <http://coral.ufsm.br/sifedoregional/index.php/anais-do-evento>. Acesso em 22 dez 2015.
- FERRAZZO, G.; MACIEL, A. C. Fundamentos da educação especial: contribuições para uma reflexão filosófica educacional. **Revista Cocar**. V.10, nº.20, 2016.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, (1969) 1986.
- GADET, T.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- GAIA, C. Autismo infantil: proposições para minimizar impactos do transtorno enfrentado pelos pais. **Revista Margens Interdisciplinar**. V. 8, nº 10, 2014.
- GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. p. 101-119.
- GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GLAT, R.; PLETSCHE, D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009, Santa Maria, RS.
- GOMES, A. L. L.; OLIVEIRA, A. T.; CALÍOPE, P. B. O uso do sistema Scala para o desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual. **Revista Observatório**. V. 4, nº 3, 2018.

GOMES, C. A *et al.* Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 55-74, jan./abr. 2010.

GOMES, C. G. S; SOUZA, D. G; HANNA, E. S. Ensino de relações entre figuras e palavras impressas com emparelhamento multimodelo a crianças com autismo. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**. V. 11, nº 1, 2015.

GONÇALVES, A. M. O trabalho docente no atendimento educacional especializado: a apreensão das representações sociais. **Revista Moara**. V. 24, nº 45, 2016.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, set 2013.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2.a ed., Campinas, Autores Associados. 1992.

JANNUZZI, G. M.. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2006.

LANNA JR. M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** (compilador). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, set 2012.

MAIA, M. I. S. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. **Revista Porto das Letras**. V. 03, Nº 01. 2017.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Criar Edições Ltda. Curitiba, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. ed. 03, Pontes. Campinas, 1997.

MATOS, M. A. S.; LEMOS, C.; BATISTA, C. P. Os planos nacional, estadual e municipal de educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico-analítico no contexto amazônico. **Amazonida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S.l.], v. 1, n. 1, jul. 2017. ISSN 2527-0141. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/3537>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. V. 22, nº. 57, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. e TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G.; MALHEIROS, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E. G.; PICCOLO, G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 1, 2015.

MORGADO, A. V.; PORTUGAL, L. S. e MELLO, A. J. R. Acessibilidade na Região Amazônica através do transporte hidroviário. **The Journal of Transport Literature**, Manaus, v. 7, n. 2, p. 97-123, Apr.2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-10312013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Dez. 2015.

NABUCO, M. A. Práticas Institucionais e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, 40 (139); p. 63-74, Abril 2010.

NASCIMENTO, A. B.; CARRETA, P. M. Deficiência intelectual e processo inclusivo: dificuldades enfrentadas. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**. V. 1, nº 2, 2014.

NASCIMENTO, F. A. A. Expressão linguística e a produção escrita de surdocegos. **Revista Moara**. V. 24, nº 45, 2016.

NASCIMENTO, I. V.; CARVALHO, M. B. W. B. A formação de professores no contexto de uma política de inclusão. **Revista Cocar**, Belém/PA Edição Especial nº 2, p. 98 a 114, ago/dez-2016.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes conceituais necessários aos professores para a educação inclusiva. **Revista Cocar**. v.11, nº. 22, 2017.

OBADIA, S. A. Desvendando o autismo e a educação. **Revista Estação Científica**. v. 6, nº 2, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. [online]. 2012, v.20, n.75 , pp. 347-372 .

OLIVEIRA, G. I.; COTINGUIBA, M. L. P. Cultura, Poder e Educação de surdos de Nídia Regina Limeira de Sá: o contra-discurso como proposta para o processo de ressignificação da surdez e dos surdos. **Igarapé – Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade**. V. 1, nº 6, 2015.

OLIVEIRA, G. P.; MACHADO, A. B. L.; REIS, J. G. Um olhar para a realidade: o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v.8, nº 15, 2015.

OLIVEIRA, I. A.; LIMA, K. S. C.; SANTOS, T. R. L. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 1, 2015.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**. V.10, nº. 20, 2016.

OLIVEIRA, I. A. (Org.) **Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos**. Belém: EDUEPA, 2014.

OLIVEIRA, I. A. (Org.) **Cadernos de Atividades em Educação Popular: políticas de educação inclusiva em municípios do Pará**. Belém, Pará: EDUEPA, 2011, v.2, p. 61-74.

OLIVEIRA, I. A. **Política de Educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA I. A. **Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as da educação especial**. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T.R. L. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2007. **Anais...**Caxambu, MG, 2007.

OLIVEIRA, I. A. LIMA, K. S. C; SANTOS, T. R.L. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar**, Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 101-126, jan-jul 2015.

OLIVEIRA, I. A. Políticas de educação especial: região Norte. In: BUENO, J. G. S. *et al.* Políticas regionais de educação especial no Brasil. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). 26ª Reunião Anual. Poços de Caldas, 05 a 8 de outubro de 2003.

OLIVEIRA, L. A.; HELOANI, J. R. Identidade, condições de trabalho realização profissional do professor que atende o aluno com deficiência no interior da Amazônia paraense. **Revista Exitus**. V. 7, nº 3, 2017.

OLIVEIRA, M. A. M. e SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011. Editora UFPR.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a análise de discurso. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, BA, v.1. p. 9-13, 2005.

PACCINNI, J. L.V. **O Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade no contexto das políticas educacionais**: implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS (2003 a 2010). Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, 2014. 286 f.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, Pontes, 1997a.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi *et al.* 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.

PEREIRA, C. J. T.; AMARAL, N. F. G.; BUENO, J. L. P. Alfabetização e tecnologias da informação e comunicação para currículo democrático e inclusivo. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**. V. 1, nº 1, 2014.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, Set. 2014.

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em Escolas do Campo: um estudo sobre o sistema Municipal de Ensino de Marabá. **Revista Cocar**. v. 8, nº 15, 2014.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, mar 2013.

RIBEIRO, N. B.; ANJOS, H. P. **Para uma leitura discursiva das dinâmicas sociais**. In: XX ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2011, Manaus. XX EPENN: Educação, Culturas e Diversidade. Manaus - AM, 2011.

RIBEIRO, S. L. S.; LEAL, G. K. Educação inclusiva e história oral: narrativas de professores sobre a deficiência na infância. **Revista Observatório**. v. 2, nº 1, 2016.

RODRIGUES, G. F.; COUTINHO, K. S. Tecnologia assistiva para inclusão laboral: o que a internet tem a oferecer? **Revista Observatório**. V. 4, nº 3, 2018.

RODRIGUES, I. E. Salas de recursos multifuncionais e salas regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. **Revista Cocar**.v. 8, nº 15, 2014.

RODRIGUES, V; PORTA, W. C. S.; HARLOS, F. C. G. Análise das produções científicas voltadas para educação especial em uma perspectiva inclusiva de estudantes com deficiência intelectual. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v.8 nº17, 2015.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTOS, K. S. A política nacional de educação especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, **Anais...** 2012.

SANTOS, M. O retorno do território. In: **Observatório Social de América Latina**. Año 6, n. 16 (jun-2005) Buenos Aires, CLACSO, 2005. p.255-261. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

SANTOS, N. G.; GONÇALVES, T. G. G. L.; MANTOVANI, J. V. O público e o privado na educação especial: o caso da sociedade Pestalozzi no Brasil. **Revista Cocar**. V.9, nº 18, 2015.

SANTOS, R. S. Educação especial e o ensino de geografia na associação de apoio à escola Dom Pedro II em Porto Nacional – TO. **Revista Produção Acadêmica**. V. 4, nº 1, 2018.

SILVA, C. M.; NASCIMENTO, H. T. B. Perturbações do espectro do autismo: uma revisão bibliográfica dos benefícios da prática de educação física em alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Marupiara**. V. 2, nº 2, 2017.

SILVA, H. C. M.; SÁ, P. F.; SILVA, M. P. S. C. A opinião de professores sobre o ensino de matemática para alunos surdos. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 1, 2015.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 (set./dez.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, M. P. S. C.; LAVAREDA, W. D. C. Surdez: documentos oficiais e produção social dos sentidos: a legitimação de outras construções literárias. **Revista Cocar**. V. 8, nº 15, 2014.

SILVA, S. M.; LIMA, S. F. A. Educação inclusiva no ensino fundamental. **Revista Anthesis**. Cruzeiro do Sul/AC, ano 05, nº 07, 2016.

SILVA, C. M.; NASCIMENTO, H. T. B. Perturbações do espectro do autismo: uma revisão bibliográfica dos benefícios da prática de educação física em alunos com necessidades educativas especiais. **Marupiara**, Parintins. Ano 2, nº 2, 2017. P.1-14.

SILVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, W. M. M. Imagens e sentidos de professores surdos sobre o atendimento educacional especializado. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 1, 2015.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial** v.18, no.4, Marília, SP. Out./Dez. 2012.

SIQUEIRA, K. K.; MESQUITA, P. P. A leitura no processo de inclusão educacional de alunos deficientes físicos: uma análise bibliográfica. **Revista Decifrar**, Manaus/AM, V. 04, nº07, p. 179 a 190, (Jan/Jun-2016).

SOUSA, A. C. L. L.; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Revista Estação Científica**. V. 6, n. 3, 2016.

SOUSA, A. C. L.; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica** (UNIFAP). Macapá/AP. v.6, nº 3, p. 41-50, set/dez 2016.

SOUZA, D. P.; BATISTA, C. P.; EVANGELISTA, Y. S. P. Acessibilidade comunicacional na educação: a experiência do núcleo de tecnologia assistiva do IFAM na adaptação de materiais didáticos e paradidáticos. **Revista Observatório**. v. 4, n. 3, 2018.

SOUZA, F. C. S.; PALMA, F. R. C. Proposta de um sistema de representação da reflexão da luz em um espelho esférico para alunos com deficiência visual. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v.9 n. 20, 2016

SOUZA, F. C. S.; PALMA, F. R. C. Proposta de um sistema de representação da reflexão da luz em um espelho esférico para alunos com deficiência visual. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v.9 n 20, 2016.

SOUZA, M. D.; FERREIRA, L. A. A tecnologia assistiva cães-guia no Brasil: uma ação do programa Viver sem Limites. **Revista Observatório**. v. 4, n. 3, 2018.

SOUZA, R. S.; AMOEDO, F. K. F.; AZEVEDO, M. J. S. Aprendendo Libras no contexto das escolas do Campo no Município de Parintins – AM. **Extensão em revista**. V. 1, nº1, 2016.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, jun 2012.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M.. Classes especiais: manter ou extinguir? Idéias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2 n. 3, 1995. p. 31-37.

TRINANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 20, n. 4, dez 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 15. Mai. 2018.

UNICEF. Conferência Mundial da Educação para Todos (1990) Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em 15 mai 2018.

VARGAS, V. G. L.; SOUSA, A. M. Música para sujeitos surdos: expressividades e paralinguagem. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. v. 4, n. 1, 2017.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, Mar. 2013.

VERÓN. E. **A produção de sentido**. Tradução de Alceu Dias Lima ...[et al.]. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1980.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, abr 2014.

ZAYED, G. H.; MEDEIROS, M. M.; RECENA, M. C. P. Cartilha sobre conceitos básicos de química para inclusão de alunos surdos em sala de aula. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v., n. 19, 2016.

ZAYED, G. H.; MEDEIROS, M. M.; RECENA, M. C. P. Cartilha sobre conceitos básicos de química para inclusão de alunos surdos em sala de aula. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v.9 n.19, 2016.

ZONI, M. Marcas identitárias do sujeito surdo na escrita de artigos de opinião: uma marca da ou reflexo da cultura ouvinte? **Revista Letras Escreve**. v. 6, n. 2, 2016.

APÊNDICE1:
DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO EM PERIÓDICOS (2010-2014)¹⁶

N	Cod	Ano	Autores	Título	Periódico
1	PPE	2014	PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo	Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação.	Educ. Real. , Porto Alegre, v. 39, n. 3, Sept. 2014
2	ACA		BENITEZ Priscila; DOMENICONI, Camila .	Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas.	Revista Brasileira de Educação Especial Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Jul.-Set., 2014
3	ACA		FIORINI, Maria Luiza Salzani MANZINI, Eduardo José	Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor	Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014
4	PBC ACA		MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues; AIMI Deusodete Rita Silva, ; TADA, Iracema Neno Cecilio, ; SOUZA, Ana Maria de Lima.	Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto	Psicologia em Estudo , Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014
5	ACA		FAVORETTO, Natalia Caroline, ; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin.	Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico	Revista Brasileira de Educação Especial. ; 20(1); 103116; 201403
6	PCN		BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro.	Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope	Rev. Bras. Educ. ; 19(56); 101122; 201403
7	PBC		HARLOS, Franco Ezequiel; Orlando DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO Rosimeire Maria.	Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013)	Rev. Bras. Ed. Esp. , Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, Out.-Dez., 2014
8	PPE PPM		LAPLANE, Adriana Lia Frizman de	Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola	Cad. CEDES ; 34(93); 191205; 201405

16 Foram selecionados aqueles trabalhos que tratam da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir das palavras-chave “educação especial”; “deficiência”; “inclusão”.

9	AI		VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves.	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.	Rev. Bras. Estud. Pedagog. , Brasília, v. 95, n. 239, Apr. 2014.
10	APA		TRINANES, Maria Terêsa Rocha; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula.	Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais.	Rev. bras. educ. espec. , Marília, v. 20, n. 4, Dec. 2014.
11	PBC	2013	VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene	Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial.	Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 39, n. 1, Mar. 2013
12	PEC APA		DORZIAT, Ana	O profissional da inclusão escolar.	Cadernos de Pesquisa São Paulo, v. 43, n. 150, Dec. 2013
13	PEC		COELHO, Cristina Lucia Maia	Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , Brasília, v. 94, n. 236, Apr. 2013.
14	PEC ACA		GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio	Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano.	Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 19, n. 3, Sept. 2013
15	PEC		RAHME, Monica Maria Farid.	Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana.	Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 39, n. 1, Mar. 2013
16	APA		MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de, ; PEREIRA, Ana Paula Medeiros.	Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta	Revista Brasileira de Educação Especial . v.19 no.1 Marília, SP Jan./Mar. 2013
17	PCG		BEZERRA Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro.	Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação	Educação e Sociedade ; 34(123); 573588; 201306
18	APA	2012	LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina.	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.	Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 18, n. 3, Sept. 2012
19	PPM		OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos.	A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir.	Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais [online]. 2012, v.20, n.75 [cited 2015-02-11], pp. 347-372.

20	ACA AI	2012	TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina.	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual.	Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 18, n. 2, June 2012.
21	PCN		MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana	Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)	Ciências Humanas e Sociais em Revista , RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, 13-29, 2012.
22	PPM		TADA Iracema Neno Cecilio; LIMA Vanessa Aparecida Alves de; MELO, Tânia Gonçalves; Dagmara Yuki Vieira Tomotani.	Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho RO.	Psicologia: Teoria e Pesquisa ; 28(1); 6569; 201203
23	PPM		BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa.	Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações.	Revista Brasileira de Educação Especial ; 18(1); Marília, SP, 141154; 201203
24	PCN	2011	BAPTISTA, Cláudio Roberto	Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados	Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011. Edição Especial.
25	AI		MENDES, Enicéia G.; almeida, Maria Amélia; TOYODA, Cristina	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.	Educar em Revista , Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011
26	PPM		OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro e SOUZA, Sandra Freitas.	Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte.	Educar em Revista , Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011
27	PBC		BEZERRA, Giovanni Ferreira e ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro, 2011.	De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva	Educar em Revista ; 27(2); 277302; 201108.
28	PBC		NABUCO, Maria Eugênia.	Práticas institucionais e Inclusão	Cadernos de Pesquisa ; 40(139); 6374; 201004

APENDICE 2
QUADRO ANALÍTICO

Descritores “educação especial”; “inclusão”; “deficiência” - Período: 2010-2014 (em ordem decrescente)

Base de dados: Scielo (Consulta em 10 fevereiro a 12 de março 2015).¹⁷

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
1	PPE	PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. Educ. Real , Porto Alegre, v. 39, n. 3, Sept. 2014.	Descrever e analisar “a política de educação especial em curso no município de São Paulo, focalizando três dos sete projetos do Programa Incluir, criado em 2010”.	“ ampliação das ações de suporte pedagógico, de formação específica e continuada e aumento do número de serviços e de agentes de inclusão escolar junto às escolas municipais”.
2	ACA	BENITEZ Priscila; DOMENICONI Camila . Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. Revista Brasileira de Educação Especial Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Jul.-Set., 2014	“[...]operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, da educação especial e pais, de modo a criar condições que vislumbassem o ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular”	“Ainda que principiante, a capacitação criou condições para desenvolver estratégias inclusivas, de modo a operacionalizar as orientações descritas nos documentos vigentes em relação à inclusão escolar, a partir do envolvimento de agentes educacionais”.
3	ACA	FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014	“Objetivou-se identificar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física para incluir alunos com deficiência e sugerir ações e conteúdos a partir dessas dificuldades com a intenção de promover a formação dos professores.”	“Conclui-se que, ao propor uma formação para professores de Educação Física, com foco na inclusão educacional, é preciso identificar e assumir as dificuldades encontradas, uma vez que os professores relataram que a dificuldade não era, somente, saber o que fazer para incluir, ou qual recurso selecionar, mas que havia outras questões, como, as administrativas, as familiares e as decorrentes da estrutura escolar.”

¹⁷ O quadro foi montado a partir dos resumos: quando estes não apresentaram dados suficientes, foi realizada uma leitura completa do artigo.

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
4	ACA	MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues; AIMI Deusodete Rita Silva, ; TADA, Iracema Neno Cecilio, ; SOUZA, Ana Maria de Lima. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. Psicologia em Estudo , Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014.	“Aborda a temática da inclusão e sua relação com o contexto escolar a partir de um estudo teórico, buscando aproximações com o Materialismo Histórico-Dialético. Inicialmente expõe-se a constituição histórica dos movimentos sociais nacionais e internacionais com vistas à defesa dos direitos humanos. Em seguida discute-se a institucionalização do acesso e permanência da pessoa com deficiência nos sistemas escolares e as práticas atuais de exclusão nos contextos social e escolar.”	“Como resultado, detectou-se a importância de estabelecer coletivamente estratégias para superar as limitações surgidas no cotidiano escolar que envolvem a informação e formação de novos posicionamentos que sejam realmente inclusivos.”
5	ACA	FAVORETTO, Natalia Caroline, ; LAMÔNICA Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. Revista Brasileira de Educação Especial . ; 20(1); 103116; 201403	“utilizar recursos de teleeducação como estratégia de ação para prover informações aos professores do ensino infantil visando à inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autístico (TEA) na rede regular de ensino.”	“Os resultados evidenciaram que a inclusão escolar está em processo de crescimento, porém com professores carentes por informações. Com o estudo, foi possível obter uma maior integração entre a comunidade fonoaudiológica e pedagógica, favorecendo a elaboração do conteúdo de um curso de difusão para os professores que vise à inclusão dos alunos com TEA na rede regular de ensino.”
6	PCN	BEZERRA Giovani Ferreira; ARAUJO Doracina Aparecida de Castro. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. Rev. Bras. Educ. ; 19(56); 101122; 201403.	Compreender o impacto de tal reestruturação ministerial sobre a continuidade do projeto inclusivista em nosso país é, pois, o objetivo central deste trabalho, que para tanto recupera notas históricas e metáforas gregas, na tentativa de desvelar, levantando-se posicionamentos axiológicos sobre o tema, as contradições imbricadas nesse processo de (re)configuração política do MEC	Não aparecem no resumo. Da leitura do artigo na íntegra: Desse panorama, compreendemos que a viabilidade do que propõe a SECADI pode estar comprometida pela justaposição temática e fragmentação mosaica que a perpassam [...] busca pela retomada do equilíbrio entre o conteúdo das proposições filosóficas do movimento inclusivo, já bastante desfiguradas, e seus condicionantes sociais e pedagógicos [...] cumpre-nos empreender esforços para a reabertura do debate acerca das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar, compreendidas em sua totalidade”

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
7	PBC	HARLOS, Franco Ezequiel; Orlando DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013), Rev. Bras. Ed. Esp. , Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, Out.-Dez., 2014.	"[...] objetivou-se desvelar e analisar a estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira, configurada nos documentos que orientam as políticas públicas relacionadas com esta modalidade de ensino e que foram publicados entre janeiro de 2008 e abril de 2013."	"A análise da estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial revelou a perpetuação de tradicionais contradições dos discursos associados com esta modalidade de ensino."
8	PPE PPM	LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. Cad. CEDES ; 34(93); 191205; 201405	"Levando em consideração os dados de matrícula de alunos com deficiência no Brasil, no estado de São Paulo e no município de Campinas e as informações fornecidas por gestores e professores, o presente estudo discute as condições para o ingresso e permanência desses alunos na escola."	O resumo não traz resultados. Excertos do texto completo: "O conjunto de recursos de apoio à inclusão tem crescido, mas a acessibilidade ao conhecimento não tem sido suficiente para garantir a progressão e o sucesso acadêmico dos alunos no sistema.[...] A insistência na enunciação reiterada e constante dos direitos das pessoas com deficiência, dos deveres da sociedade e, mais especificamente, de educadores e gestores de escolas públicas e privadas é um indício de que a situação ainda é distante do ideal. Os dados de matrícula escolar de alunos com deficiência e necessidades especiais indicam um aumento progressivo do atendimento, mas a distribuição dos alunos entre os níveis de ensino expõe um quadro que, ainda, prima pela desigualdade".
9	AI	VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Rev. Bras. Estud. Pedagog. , Brasília, v. 95, n. 239, Apr. 2014.	Analisar "as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011".	"Os dados analisados trazem exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola". Complementando com a leitura do texto:

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
9	AI			<p>"[...] a literatura científica relacionada ao coensino, apesar de promissora, evidencia a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas, bem como a preparação efetiva dos profissionais que atuam em Educação Especial. Como uma das conquistas das reflexões realizadas durante o curso, o trabalho em formato de ensino colaborativo, que era uma proposta ainda não fortalecida no município de São Carlos, foi aprovada por um grupo de professores para compor o Plano Municipal de Educação dos próximos 10 anos. Processo que mobiliza o debate e futuras formações."</p>
10	APA	<p>TRINANES, Maria Terêsa Rocha; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 4, Dec. 2014.</p>	<p>"Conhecer as percepções dos professores para com a sua ação docente e à prática das AVA na ETI pelo aluno com DV"</p>	<p>"A análise de conteúdo identificou atendimento às suas NEE; as experiências inclusivas dos professores da ETI. Os dados coletados refletiram os processos das ações pedagógicas inclusivas, sobre o atendimento educacional especializado e a formação integral do aluno com DV. Evidenciou-se o desenvolvimento das AVA como fonte de saberes; o despreparo docente em relação às especificidades desse aluno; e, a educação especial desvinculada do ensino comum. Conclui-se ser necessário redimensionar o ensino comum e a prática das AVA, para que não sejam objetos de resistência dos envolvidos, e para que, estas, qualifiquem este ensino e favoreçam a escolarização e o protagonismo dos alunos com DV na ETI".</p>

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
11	PBC	VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 39, n. 1, Mar. 2013.	"Discute a implementação das diretrizes inclusivas considerando o texto político e seus efeitos no contexto da prática".	Se, no âmbito dos princípios, são reconhecidas a igualdade e as diferenças, na concretude das escolas ainda persiste a noção do diferente como desigual. Da inclusão ao pertencimento, aposta-se no diálogo como valoração da alteridade e condição de pertença.
12	PEC APA	DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar. Cad. Pesqui. , São Paulo, v. 43, n. 150, Dec. 2013	"Estudo comparativo sobre políticas e práticas inclusivas em João Pessoa (Brasil) e em Lisboa (Portugal)"	..."em João Pessoa as escolas inclusivas carecem de professores de educação especial, e em Lisboa esses atuam em escolas regulares. Nas duas realidades, manifestou-se a necessidade de especialistas como critério para a inclusão. Os dados podem revelar a intenção de demarcar territórios para antigas práticas clínicas ou a necessidade de rever velhos conceitos do sistema educacional que possam contribuir com uma educação para todos".
13	PEC	COELHO, Cristina Lucia Maia. Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. Rev. Bras. Estud. Pedagog. , Brasília, v. 94, n. 236, Apr. 2013.	"Analisa modelos de inclusão e intervenções pedagógicas nos contextos brasileiro e português, assim como o seu impacto no desenvolvimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)".	"Observou-se um gap entre os modelos teóricos de inclusão e as intervenções adotadas, com variações em diferentes contextos, ainda que mantidos os princípios da política de inclusão. O acompanhamento do desenvolvimento dos alunos fez perceber uma indissociabilidade entre os sistemas microsociais e as condições macro-sistêmicas".

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
14	PEC	GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Rev. bras. educ. espec. , Marília, v. 19, n. 3, Sept. 2013.	“discutir os modelos brasileiro e italiano de formação de professores para atuar na educação especial”.	“A Itália foi o primeiro país na Europa a promover o fim das escolas especiais e a inclusão de todos os alunos com deficiência nas escolas regulares. Ainda neste país, nota-se que as diretrizes governamentais são claras com relação à capacitação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. Por outro lado no Brasil, embora tenham ocorrido grandes avanços no que se refere à legislação que sustenta a formação docente, ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidade”.
15	PEC	RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 39, n. 1, Mar. 2013.	“investiga-se neste trabalho, a partir do referencial psicanalítico, o delineamento de um discurso inclusivo em três experiências educacionais: a brasileira, a norte-americana e a italiana”	“o processo de inclusão encontra-se articulado a um movimento mais amplo de internacionalização de direitos e que o discurso inclusivo comporta tanto mudanças quanto permanências dos lugares socialmente ocupados pelos alunos considerados diferentes no contexto escolar”.
16	APA	MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de, ; PEREIRA, Ana Paula Medeiros. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> . v.19 no.1 Marília, SP Jan./Mar. 2013	“O paradigma da inclusão escolar aponta para a necessidade de uma reestruturação organizacional das instituições de ensino regular. Para tanto, faz-se necessário uma rede de apoio e cooperação entre os setores da educação, saúde e assistência social. Nesse sentido, o presente trabalho busca investigar o que os professores do ensino comum pensam a respeito da colaboração do fisioterapeuta nesse processo.”	“Todos os professores reconhecem a importância da participação dos profissionais de saúde colaborando para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, e, se tratando do fisioterapeuta, todos, com exceção de um dos professores, afirmam que o mesmo pode ajudar na inclusão dos alunos com deficiência física.

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
16	APA			O atendimento fisioterapêutico contribui para a inclusão escolar na medida em que são realizadas orientações e trocas de informações entre os professores e os fisioterapeutas. Entretanto, essa colaboração seria mais efetiva se houvesse um espaço permanente de debate, reflexão e troca de experiência entre profissionais, trabalhando juntos na escola."
17	PCG	BEZERRA Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. Educação e Sociedade ; 34(123); 573-588; 201306.	"O presente texto investiga a constituição e os desdobramentos ideológicos do ideário inclusivista em educação, no contexto do avanço neoliberal."	"Conquanto preocupe-se mais em denunciar as apropriações neoliberais e pós-modernas da autêntica luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, o artigo sugere a necessidade de uma práxis revolucionária, comprometida com a emancipação e o pleno desenvolvimento de todas as pessoas, com ou sem deficiências."
18	APA	LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Rev. bras. educ. espec. , Marília , v. 18, n. 3, Sept. 2012 .	"Analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I - Atendimento Educacional Especializado - AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular".	"Os resultados ressaltam a importância da sala de recursos no processo inclusivo. Contudo, revela que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão".

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
19	PPM	OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. Ensaio: aval.pol. públ.Educ. [online]. 2012, v.20, n.75 [cited 2015-02-11], pp. 347-372 .	“Para análise da questão da gestão política do processo de inclusão escolar, este artigo aborda o movimento da rede municipal de São Paulo em direção a uma escola inclusiva”	{O Programa analisado] busca organizar, através de projetos, a construção e consolidação de um sistema inclusivo, na perspectiva de estar articulado com as práticas e ações político-pedagógicas que ocorrem desde a educação infantil ao ensino médio e se concentra nas ações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais para que se garanta a desejável relação entre educação comum e especial no enfrentamento das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem daqueles que precisam de recursos, técnicas, metodologias diferenciadas para que sua trajetória escolar esteja garantida, no cotidiano, assim como está garantida no aspecto legal”.
20	ACA AI	TOLEDO, Elizabete Humaide; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Rev. bras. educ. espec. , Marília, v. 18, n. 2, June 2012 .	“investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI)”.	Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva pelos professores. Comprovou-se, também, que o trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
21	PCN	MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) Ciências Humanas e Sociais em Revista , RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, 13-29, 2012.	"[...] a presente proposta visa a apresentar o histórico de criação do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), cujo foco será a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira".	O Oneesp atualmente é constituído por 211 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 24 universidades e de 20 programas de pós-graduação, que estão conduzindo um estudo em rede cujo delineamento misto envolverá estudos locais nos municípios baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação para professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais.
22	PPM	TADA Iracema Neno Cecilio; LIMA Vanessa Aparecida Alves de; MELO, Tânia Gonçalves; TOMOTANI, Dagmara Yuki Vieira. Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho RO. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> ; 28(1); 6569; 201203.	"A pesquisa objetivou realizar levantamento estatístico sobre o número de alunos com deficiência matriculados, idade, tipo de deficiência mais frequente, estrutura física das escolas e modalidade de ensino oferecida em 22 escolas da rede pública e privada de Porto Velho/RO."	"Há 104 alunos com deficiência matriculados no ensino comum, com faixa etária de 5 a 25 anos, com defasagem idade/série, sendo os diagnósticos mais comuns de deficiência intelectual e hiperatividade. Verificou-se que a matrícula dos alunos surdos em salas regulares tem baixa incidência. Os dados indicam que pais e escolas buscam matricular a pessoa com deficiência nas escolas regulares."
23	PPM	BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação Especial ; 18(1); Marília, SP, 141154; 201203.	"Foi objetivo deste estudo conhecer, do ponto de vista do professor do ensino fundamental da rede pública municipal, as estratégias pedagógicas que utilizavam para a inclusão de crianças com deficiência na classe comum."	"Os entrevistados utilizavam estratégias gerais como aula expositiva, debates, e específicas como: avaliação dos alunos, adaptação do material, atividades em duplas, parceria com o professor da sala de apoio e acompanhamento à inclusão. Parte dos entrevistados trouxe uma visão com relação aos alunos com deficiência permeada de possibilidades,

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
23	PPM			acreditando no potencial de aprendizagem dos mesmos, enquanto para outros, o discurso centrou-se, sobretudo, na impossibilidade da aprendizagem. Os docentes identificaram a necessidade de apoio institucional para seu trabalho, incluindo possibilidades de formação a partir das demandas cotidianas."
24	PCN	BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011. Edição Especial.	[...] "colocar em destaque os movimentos identificáveis no contexto brasileiro relativos à inclusão escolar e à Educação Especial na última década, com ênfase nos aspectos diretamente atinentes à oferta de serviços especializados e à gestão das políticas públicas na busca de 'tradução' desses serviços como dispositivos para a consolidação da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência no ensino comum.	[...] há um contínuo diálogo com os eixos que as orientam [as pesquisas]: relação educação comum e Educação Especial; práticas que se traduzem em atendimento, em dinâmicas de assessoria e formação de outros profissionais; a presença no ensino comum como evidência da aposta radical na educabilidade dos sujeitos com deficiência. Com relação aos estudos que analisam a sala de recursos, no contexto brasileiro, podemos afirmar que não são muito numerosos. O motivo é simples: não se pode investigar algo que não existe. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos. O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido 'interpretadas' as diretrizes para tais dispositivos. Portanto, a pesquisa vinculada à sala de recursos é uma meta para o futuro. (DO TEXTO)

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
25	AI	<p>MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.</p>	<p>O objetivo deste relato foi o de apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.</p>	<p>[...] além do trabalho de colaboração entre a universidade e as escolas ser eficaz para resolver os problemas (administrativos, pedagógicos, comportamentais), também promove o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores, diretores, alunos com necessidades especiais), além de promover também o desenvolvimento de escolas inclusivas no município. [...] prevalece uma tendência de atribuir tarefas e esperar que o colaborador assuma a responsabilidade da criança com necessidades especiais matriculada em suas salas de aula, enquanto eles preferem dedicar o seu tempo para os outros alunos.</p>
26	PPM	<p>OLIVEIRA e SOUZA. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011</p>	<p>“investigar a capacitação de docentes para essa modalidade de educação e avaliar o processo de inclusão dos mencionados alunos, em uma escola estadual de BH.”</p>	<p>“Em síntese, foram estes os dados coletados: todas as professoras eram favoráveis à Educação Inclusiva; nenhuma delas tinha capacitação para trabalhar com essa educação e, apenas duas conheciam um pouco da legislação sobre a Educação Inclusiva; todas afirmaram tanto ter dificuldade de lidar com os referidos alunos quanto ser significativa a evasão escolar dos mesmos”.</p>

	Cód.	Trabalho	Objetivo	Resultados e Conclusões
27	PBC	BEZERRA, Giovanni Ferreira e ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro, 2011. Práticas institucionais e Inclusão. Educar em Revista ; 27(2); 277302; 201108.	"[...] propõe uma reflexão filosófica sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual por meio de um exercício crítico-dialético, objetivando detectar as contradições do fenômeno estudado."	"Conclui-se, assim, que a escola inclusiva, tal como se apresenta hoje, acaba tornando-se reacionária e pouco democrática, diferentemente da escola especial, que se revelava comprometida com o ensino dos alunos com deficiência intelectual. A mudança desse cenário requer uma escola inclusiva que reafirme um compromisso político, ao resgatar o saber-fazer dos métodos especiais, sem abrir mão de seu legítimo combate contra a segregação educacional e social antes praticada. "
28	PBC	NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e Inclusão: Cadernos de Pesquisa ; 40(139); 6374; 201004	No Brasil a concepção de Educação Inclusiva é fortemente marcada pela noção de Educação Especial e pela categorização do comportamento dos alunos. O documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008[...]Pela formulação de dois enunciados : "política é educação" e "educação é política", uma análise das contradições das políticas educativas e suas institucionalizações é apresentada	Adoção no texto legal de nomenclatura no campo da psicopatologização. Desafio da produção de laços sociais escapando da patologização, baseados na ética e não na norma

DADOS DAS AUTORAS

HILDETE PEREIRA DOS ANJOS

Professora Associada III da Faculdade de Educação (Instituto de Ciências Humanas), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Mestre em Psicologia da Educação (PUC SP) e doutora em Educação PPGE/(UFBA). Coordena o Núcleo de Educação Especial (NEES) da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências Humanas da Unifesspa. Faz parte do corpo editorial das revistas Educação Especial em Debate (UFES) e Iniciação & Formação Docente (UFTM). Faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, na Linha de Pesquisa “Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia” e do PRO-FEI (Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). Filiada à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e à Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED). Fez estudos de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA (PNPD/CAPES) sob a orientação de Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Fez estudos de pós-doutoramento através do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM), no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense (PPGPS/UENF), sob a orientação de Sílvia Alicia Martinez.

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA

Realizou pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Realizou mestrado em Educação Popular na UFPB. É graduada em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. É vice-presidente Norte da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED desde dezembro de 2019. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. É editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. É pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos e da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover. Exerceu a coordenação do Forpred Norte de 2016 a 2018. Exerceu a vice-coordenação do Forpred Norte de outubro de 2015 a outubro de 2016. Exerceu a coordenação do FEPAE no período de outubro de 2014 a outubro de 2015. Exerceu a coordenação do Fórum de Editores de Periódicos em Educação do Norte e Nordeste no período de 2012 a 2013. Exerceu a vice-coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA de 2010 a março de 2012. Exerceu a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA (2003-2007), a vice-coordenação do Fórum

de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Regiões Norte e Nordeste (2005-2007), a direção do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (1996-1998), a vice-direção do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Pará (1990-1991) e a coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (1988-1990). Atua na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Educação Popular e Educação Inclusiva, envolvendo ações educacionais com infância, crianças e com jovens e adultos. Em seu Currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: educação, educação especial, educação de jovens e adultos, inclusão, educação popular, filosofia, Filosofia da Educação e ética.

DRUCILA PATRICIA OLIVEIRA SANTIS DA LUZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Bolsista PIBIC no período 2016-2017 no Projeto de Pesquisa “Dinâmicas socioeducacionais no sudeste do Pará: políticas públicas e deficiência”, sob a orientação de Hildete Pereira dos Anjos.

LAIANE DA SILVA FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Bolsista PIBIC no período 2015-2016 no Projeto de Pesquisa “Dinâmicas socioeducacionais no sudeste do Pará: políticas públicas e deficiência”, sob a orientação de Hildete Pereira dos Anjos. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação de Laura Ceretta Moreira.



MISTO
Papel produzido a partir
de fontes responsáveis
FSC® C122862