

Artigo 3

Tema
PSICOLOGIA

A Construção de Identidades de um Sujeito em Formação

Identity Construction of a Subject under Formation

Márcia Moreira da Silva¹

RESUMO

A categoria sujeito proposta por autores como Hall (1997), Laclau e Mouffe (2004) apresenta-me a possibilidade de investigar como, em diferentes momentos e lugares de minha formação, foi sendo desenvolvida a construção da identidade. No primeiro momento, analisarei a visão de identidade em uma perspectiva voltada para autores mais ligados à modernidade, comparando-os com autores da pós-modernidade. Visando a contextualizar a estrutura educacional inclusiva em meu processo formativo, na segunda sessão, optei por fazer um recorte histórico de sua estruturação, tomando como linha de tempo o período que vai dos anos 1950 aos anos 1990. Na terceira parte, trago como proposta deste ensaio avaliar as contribuições dos documentos oficiais na construção de minha identidade como pedagoga. Nas considerações finais, discuto sobre políticas inclusivas, mais precisamente como essa relação se constituiu no meu processo de formação.

Palavras-chave: Identidade. Sujeito. Formação.

ABSTRACT

The subject category proposed by authors such as: Hall (1997), Laclau and Mouffe (2004), presents me the possibility of investigating how, at different moments and places of my formation, the construction of my identity was being developed. At first, I'll analyze the viewpoint on identity under the perspective of authors mostly connected to modernity, comparing it to post-modern authors. In order to contextualize the inclusive educational structure into my formation process, in the second section, I chose to make a historical overview of its structure, taking the period from the fifties to the nineties as time line. In the third part, I bring as a proposal of this paper to evaluate the contributions of the official documents in the construction of my identity as an educator. In the closing remarks, I discuss inclusive policies, precisely how this relation was constituted in my formation process.

Keywords: Identity. Subject. Formation.

Considerações iniciais

Falar em educação inclusiva, para mim, é algo desafiador e instigante. Vejo-me diante de um cenário marcado por uma série de documentos que a regulamentam, porém, na prática, mais especificamente em meu cotidiano, o caminhar inclusivo ganhou faces um pouco diferentes daquelas regulamentadas pelos documentos oficiais, como, por exemplo, Constituição Nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros. Nesse sentido, o cenário escolar, na atualidade, vem sofrendo inúmeras transformações. O currículo, em suas múltiplas faces, tem procurado atender às demandas sociais nas mais variadas modalidades.

Aproprio-me de discursos e teorizações de Silva (2004), entendendo o currículo escolar como um instrumento que se caracteriza, de um lado, como um documento tradutor de uma identidade de sujeitos que nele estão envolvidos e, de outro, como um instrumento que se faz e refaz articulado pelo poder, produzindo disputas, e o desloca em seu tempo e lugar.

Recorrendo às minhas vivências acadêmicas, vejo a escola como um espaço no qual os múltiplos saberes são revelados, onde muitas informações são disseminadas e socializadas entre os sujeitos, conforme as disputas de poder que acontecem nesses espaços.

A categoria sujeito proposta por autores como Hall (1997), Laclau e Mouffe (2004) apresenta-me a possibilidade de investigar como, em diferentes momentos e lugares de minha formação, foi sendo desenvolvida a construção da identidade. No primeiro momento, analisarei a visão de identidade em uma perspectiva voltada para autores mais ligados à modernidade, comparando-os com autores da pós-modernidade. Visando a contextualizar a estrutura educacional inclusiva em meu processo formativo, na segunda sessão, optei por fazer um recorte histórico de sua estruturação, tomando como linha de tempo o período que vai dos anos 1950 aos anos 1990. Na terceira parte, trago como proposta deste ensaio avaliar as contribuições dos documentos oficiais na construção de minha identidade como pedagoga. Nas considerações finais, discuto sobre políticas inclusivas, mais precisamente como essa relação se constituiu no meu processo de formação.

Destarte, neste trabalho, me proponho fazer um recorte sobre minha formação, discorrendo sobre as questões inclusão das pessoas com deficiência e identidade; a fim de promover um diálogo entre os mais variados autores, adoto na sessão seguinte a categoria de representação.

Identities: dialogando com Hall

Falar em identidade, para mim, não é tarefa fácil. Referendando autores que desenvolvem pesquisas sobre o tema em foco, destaco que Hall (1997) faz um estudo do tema destacando os possíveis períodos da história e abordando seus aspectos até os dias atuais. Segundo ele, a chamada crise de identidade vem fazendo com que o sujeito tido como unificado se apresente deslocado por conta das transformações societárias ocorridas em escala global.

O autor supracitado inicia o livro passeando pelos conceitos de identidade e ilustrando que o sujeito do Iluminismo tinha como base o conceito de centralidade na pessoa humana e em sua racionalidade. Já o sujeito sociológico seria caracterizado por sua capacidade de interação com o mundo, e o sujeito pós-moderno seria composto por várias identidades.

Ao tratar das características de mudança da modernidade tardia, em especial a globalização, o autor lança mão de Marx e Engels, Anthony Giddens, David Harvey e Ernest Laclau para enfatizar que as sociedades modernas não contam com um centro.

O sujeito não é mais uma fonte fornecedora de significados ao mundo, pois há posições de sujeito ocupando locais diferentes no interior de uma estrutura. Nesse sentido, segundo Laclau e Mouffe (2004, p. 195), “é possível perceber dois problemas distintos: o primeiro relaciona-se à natureza discursiva ou pré-discursiva do sujeito; o outro diz respeito às relações existentes entre as diferentes posições de sujeito”. Em síntese, temos, então, a própria discussão da “constitutividade” do “indivíduo humano” como origem e fundamento das relações sociais e uma crítica à concepção

de sujeito como agente racional e transparente a si mesmo, e, também, o questionamento das supostas unidades e homogeneidade entre o conjunto das posições que ele ocupa.

Ainda referendando os autores citados, destaco o conceito de homem apresentado por Foucault, ao discorrer sobre o “sujeito” partindo do princípio do homem como sujeito unificado.

Portanto, é possível entender que a descrição de “sujeito”, segundo o autor, passa por transformações, sendo estas as de sujeito unificado e unificante, passando pela totalização e retotalização do sujeito. O homem é visto, em primeiro lugar, como um ser abstrato, e, em segundo, como um produto da construção de discursos; como exemplo, destaca-se o feminismo.

Diante da compreensão do “homem” como um ser que produz discursos, é possível analisar essa categoria sob vários aspectos. Dentre eles, é destacado pelo autor o homem como um ser e o homem como um agente construtor de uma identidade. No que se refere à sua identidade, podemos, segundo as análises discursivas apontadas pelo autor, compreendê-la como um ser que assume diferentes posições nos mais variados contextos. No aspecto social, o “homem” como produtor de discursos assume papéis. Um desses possíveis papéis é o da representação.

Muitos autores, como, por exemplo, Laclau e Mouffe (2004), Moreira (2001), Bernstein (2003), dentre outros, discutem identidade a partir da categoria de representação. Para este ensaio, optei por trazer uma síntese do conceito de representação apresentado por Laclau e Mouffe (2004), na qual abordam a questão da identidade em uma perspectiva considerada pós-moderna, que considera o “homem” como um ser fixo, ao discorrer sobre o ponto nodal no que se refere ao “sujeito”, apontado com grande ênfase nas discussões de gênero (masculino e feminino) e em suas dispersões e subordinações, focando bem as diferenças.

Diante do exposto, conforme texto original em espanhol, representação significa:

La representación se constituye, por tanto, no como un tipo definido de relación, sino como el campo de una oscilación inestable cuyos puntos de fuga son, según hemos visto, o bien la literalización de la ficción a través del corte de todo lazo entre representante y representado, o bien la desaparición de la identidad separada de ambos a través de su absorción como momentos de una identidad única.
(LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 207)

Entretanto, diante dos mais variados conceitos sobre os pertencimentos e a questão da identidade, é possível perceber que o conceito que mais se aproxima de meu objeto de estudo concentra-se na noção de que a identidade humana não é apenas um conjunto de posições dispersas, mas também as formas de sobredeterminação que se estabelecem entre elas. O “homem” é um ponto nodal fundamental a partir do qual se tem podido proceder, a partir do século XVIII, à “humanização” de uma variedade de práticas sociais.

Insistir na dispersão das posições a partir das quais “o homem” tem sido produzido constitui tão só um primeiro momento; em uma segunda etapa, é necessário mostrar as relações de sobredeterminação e totalização que se estabelecem entre elas.

Ampliando as discussões sobre essa tão propagada crise de identidade vivenciada pelo homem como sujeito em constante transformação, partindo de uma questão pessoal, faço a seguinte

pergunta: quem sou eu? Vou em busca de minha identidade como sujeito em formação, partindo do presente para o passado, fazendo uma linha de tempo tomando como base os documentos oficiais que regem as políticas de inclusão. Posso responder a ela de várias formas. Dentre elas, destaco: sou cega, deficiente visual, pessoa com deficiência, portadora de necessidade especial, ou, ainda, excepcional.

As questões referentes à identidade são muito subjetivas e, ao mesmo tempo, instigantes. A metáfora do espelho, apresentada por Fanon (apud BHABHA, 2003), me permite fazer a seguinte reflexão: eu não posso me ver no espelho, mas posso tocar no meu cabelo, no rosto, perceber o formato e a textura dos objetos; posso ler e escrever; posso ouvir os sons à minha volta; caminhar sozinha e até fazer as atividades do dia a dia.

Para dar continuidade ao diálogo com Hall, trago como exemplo a discussão levantada por Bauman (2005) em seu livro sobre identidade: uma entrevista a Benedetto Vecch, que discute com muita propriedade a construção de sua identidade como ser social. Ele é um dos autores que trazem para a arena de minhas reflexões a questão do pertencimento. O autor deixa claro em sua entrevista a dificuldade que tem para escolher o hino que melhor representasse sua nacionalidade naquela ocasião. É possível perceber que a ideia de construir identidades passa pela subjetividade, buscando nos localizar em um espaço e tempo como sujeitos pertencentes a determinado grupo.

Em minhas reflexões a respeito das questões que envolvem os pertencimentos a determinado grupo – classe social e outros –, vejo-me diante de um cenário provocativo que me permite desenvolver este estudo. Colocar em evidência minha identidade como pessoa cega que se tornou pedagoga e que vivencia em seu cotidiano os desafios da inclusão/exclusão brasileira abre-me um leque de possibilidades para provocar a discussão sobre as diferenças, refletindo sobre suas influências, sejam elas políticas, sociais, culturais e afins.

Na tentativa de trazer para a arena deste ensaio aspectos relevantes à minha formação, pergunto: conforme a descrição que faço de mim, ser pedagoga, mestranda em Educação, posso me considerar uma exceção? Penso que, na atualidade, com todo o aparato tecnológico disponível e toda uma política de governo em pauta, sou uma cidadã. Essa ideia de exceção me faz pensar muito em um texto de Laclau (2011) que aborda a questão do significante vazio.

Segundo o autor, uma das pseudorrespostas, em meu entendimento, que justificam melhor essa não fixação é que os significantes são flutuantes. Diante dessa possibilidade, cito como exemplo a inclusão das pessoas com deficiência. Em minha opinião, são sujeitos que estão teoricamente incluídos. Porém, com suas lutas, estão o tempo todo, por meio de suas conquistas, provando ou até mesmo comprovando suas habilidades.

Os estudos de autores como Fraser (2001), Louro (2001), Gomes (2003), Hall (1997) e Caputo e Passos (2007) fazem inferência das múltiplas identidades que formam o sujeito, refletindo seus pertencimentos. Os autores citados discutem os dilemas voltados às questões de gênero, raça e outras. Percebe-se que os grupos citados anteriormente também vivem em seus respectivos cotidianos os desafios da inclusão/exclusão brasileira.

Estes, assim como as pessoas com deficiência, buscam significar ou mesmo ressignificar seus espaços tanto do ponto de vista econômico quanto do social. Nesse sentido, concordo com Moreira

(2001), ao afirmar que “nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais”.

Falar em educação inclusiva, para mim, é algo desafiador e instigante. Vejo-me diante de um cenário marcado por uma série de documentos que a regulamentam; porém, na prática, mais especificamente em meu cotidiano, o caminhar inclusivo ganhou faces um pouco diferentes daquelas regulamentadas pelos documentos oficiais, como, por exemplo, Constituição Nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros. Assim sendo, o cenário escolar, na atualidade, vem sofrendo inúmeras transformações. O currículo, em suas múltiplas faces, tem procurado atender às demandas sociais nas mais variadas modalidades.

Penso que aprender, conhecer e formar-se foi o triângulo-chave para minha autoformação. Por outro lado, o ato de se (auto)biografar configura-se através das habilidades de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente adquirido, e de se colocar no seio do enredo narrativo (auto)biografar-se, ou seja, deslocar o outro para ser o protagonista de uma trama (biográfica).

São muitas as inquietações que permeiam os espaços pedagógicos nos últimos anos. São inúmeras as pesquisas realizadas na área da inclusão. Há questionamentos das mais diversas variantes sociais – pais, professores e, por que não dizer, todo um grupo que participa cotidianamente da vida de uma criança cega.

Estamos em pleno século XXI, na era da informação, convivendo com uma série de mudanças nas esferas sociais, econômicas, culturais e políticas globalizadas, em um processo irreversível e cada vez mais veloz. Porém, as questões acerca da inclusão ainda são uma temática capaz de provocar inúmeras reflexões, que vão além dos espaços escolares. Cometemos um grande equívoco quando pensamos a inclusão apenas na escola. Sabemos que ela começa, segundo os documentos oficiais, preferencialmente na escola, mas esquecemos que ela começa em casa, na rua, no convívio com colegas, nas brincadeiras; enfim, podemos afirmar que a inclusão é uma questão social. Sendo ela social, merece ser refletida nos mais variados espaços.

Visando a contextualizar a estrutura educacional inclusiva em meu processo formativo, na sessão seguinte, optei por fazer um recorte histórico de sua estruturação tomando como linha de tempo o período que vai dos anos 1950 aos anos 1990.

Políticas educacionais e inclusivas no Brasil: suas influências a partir dos anos 1950 aos anos 1990

Muitos pesquisadores começam seus textos contando a história da educação inclusiva. Entretanto, gostaria de começar perguntando: que é incluir? Tentarei responder a ela no momento oportuno. Opto, em primeiro lugar, por seguir um percurso legal, ou seja, trazer à tona as propostas oficiais das políticas de inclusão, os objetivos, as finalidades, as metodologias e a avaliação que devem ser levados em conta no processo de aprendizagem cotidiana do aluno com deficiências múltiplas.

Segundo Mazzotta (2001), a primeira escola para cegos foi fundada no Rio de Janeiro, em 1854, por D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428. Atualmente, é chamada Instituto Benjamin

Constant, e, por ser uma escola secular, vivenciou todo o processo de evolução da educação inclusiva ao longo dos anos.

O primeiro cego brasileiro estudou no Instituto Real dos Meninos Cegos, em Paris, que foi fundado por Valentin Haüy. Por outro lado, Álvares de Azevedo trouxe o Braille para o Brasil, e, em sua homenagem, o dia 8 de abril, por ser a data de seu aniversário, foi instituído como o Dia Nacional do Braille pela Lei nº 12.266, de 21 de junho de 2010. Convém ressaltar que Braille é o primeiro sistema de leitura e escrita utilizado por pessoas cegas, criado e desenvolvido por Louis Braille. Para mais informações sobre o Braille, consulte sua bibliografia, a fim de que todos saibam da importância de Louis Braille no avanço da aprendizagem em Braille e de todos aqueles que dela usufruem.²

Foi a partir das décadas de 1950 e 1960 que a educação especial, hoje chamada educação inclusiva, começou a fazer parte das políticas de educação no Brasil. Sabemos que a existência de pessoas com deficiência tem todo um contexto histórico e social, desde a Idade Média aos dias atuais. Se recorrermos às fontes históricas, vamos encontrar que esses sujeitos vivenciaram vários processos, que vão desde a negação de sua existência ao abandono em asilos ou internatos, lugares nos quais eram deixados como inúteis para a sociedade, até a segregação, o que, hoje, com o discurso da moda – inclusão –, tem diminuído.

Em um grande período da história, o internato passa a assumir a função de espaço educacional, ou seja, onde as pessoas poderiam aprender a ler, a escrever, fazer atividades de vida autônoma, dentre outras coisas. Nesses espaços, a maioria das crianças, dos jovens e dos adultos ficava longe do seio familiar, porém, tinham a possibilidade de estar com pessoas “iguais a ela(s)/ele(s)”.

Foi D. Pedro II que, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, três anos depois da criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, cem anos mais tarde, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Dentre tantas instituições a serem criadas em âmbitos locais e federais, merece destaque, por sua influência, a atualmente conhecida, nacional e internacionalmente, Fundação Dorina Nowill para Cegos. Conforme dispunham seus estatutos, anteriormente conhecida como a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, caracterizava-se como uma organização particular, sem fins lucrativos, e, em coerência com sua denominação, de abrangência nacional.

Declarada de utilidade pública federal pelo Decreto nº 40.269, de 15 de fevereiro de 1957, obteve também declaração como entidade de utilidade pública municipal por meio do Decreto nº 4.644, de 25 de março de 1960, e de utilidade pública estadual pela Lei nº 8.059, de 13 de janeiro de 1967.

Com isso, o atendimento às pessoas com deficiência passou a ser assumido pelo Governo Federal a partir dos anos 1950. Nesse período, a legislação usava o termo “excepcional” para falar dos sujeitos citados. A primeira campanha a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.

As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial nº 114, de 21 de março de 1958, publicada no *Diário Oficial da União* de 23 de março de 1958. Após essa, outras campanhas, em áreas específicas, foram sendo instituídas. Diante das necessidades, o Ministério da

Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), por meio do Decreto nº 72.425, do presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

Segundo Glat e Fernandes (2005), “os anos 70 representaram a institucionalização da educação especial em nosso país, com a preocupação de se garantir o acesso à escola”. Em 1973, foi criado o já citado Cenesp, que implantou políticas públicas com a criação de escolas e classes especiais. Ainda conforme as autoras, em 1978, o MEC propôs o projeto prioritário de reformulação de currículos para a educação especial para cada área de deficiência e superdotação.

Nesse contexto, a oferta de atendimento ao excepcional poderia ocorrer em escolas regulares, clínicas ou centros de reabilitação. As lutas pela escolarização das pessoas com deficiência podem ser analisadas sob várias perspectivas.

Nas políticas inclusivas, os anos 1980 foram marcados por inúmeros acontecimentos. Diante dos investimentos na educação especial, a década de 1980 ficou conhecida como a década das pessoas com deficiência. Muitos movimentos ganharam força nessa época e muitas ações foram desenvolvidas, com a finalidade de promover a cidadania para as pessoas portadoras de deficiência.

Merece destacar que, da época das publicações e dos acontecimentos, a nomenclatura sofre modificações, que são percebidas ao serem expostas as discussões a respeito da educação especial. Lembro que meu foco, neste recorte, não é discutir o uso deste ou daquele termo, mas apresentar, sucintamente, os avanços vivenciados pela educação inclusiva no contexto atual. Recordo que, na primeira parte deste trabalho, provooco o leitor no tocante ao uso da nomenclatura usada para identificar as pessoas com deficiência. Tomando como ponto de partida para minhas reflexões atuais a questão da identidade, percebo que a história da educação especial no Brasil deixa claro que, dependendo da época, os discursos são diferentes.

Aqueles que, na década de 1970, por exemplo, eram vistos como excepcionais, hoje, são vistos como pessoas com deficiência, termo que obedece à nomenclatura atual. Isso significa dizer que amanhã poderão ter outro nome, e, assim, estamos em constante processo de tentativa de compreender nossa identidade.

Os documentos oficiais mais referendados nas pesquisas e nos estudos sobre a inclusão são: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a Declaração de Salamanca, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações para a Educação Especial e outros. Esses documentos têm por objetivo propor caminhos para a inserção das pessoas com deficiência na escola regular.

O governo tem feito um grande investimento em formação de pessoal e equipamentos para as salas multifuncionais disponíveis nas escolas que declaram no Censo Escolar que têm, em seu quadro de alunos, pessoas com deficiência. Nesse sentido, existe uma ampla discussão sobre o funcionamento desses equipamentos, bem como sobre a questão da qualidade dos serviços oferecidos a essa clientela nos espaços inclusivos. Essa questão é muito polêmica e me permito isenção de tecer comentários a esse respeito, pois percebo que há uma multiplicidade de discursos

que permeiam esse campo. Os investimentos existem. Os equipamentos e o pessoal, do ponto de vista teórico, também. Resta-nos saber, conforme apontado anteriormente, se, de fato, a clientela vem sendo atendida a contento.

No que se refere ao atendimento, muitos estudos vêm sendo realizados. Alguns afirmam que a inclusão está acontecendo; outros, que ainda falta muito para que ela aconteça de fato. Ainda existem aqueles que ficam em cima do muro, ou seja, contextualizam os avanços e fazem inferências das carências.

Busco em Dorziat (2010) e em Kassir (2010), no livro *Currículo e diferenças*, uma coletânea de textos, resultado do 4º Colóquio de Políticas e Práticas Curriculares, iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) – vinculado ao CNPq e certificado pela Universidade Federal da Paraíba –, que nos brindaram com uma rica discussão sobre os desafios das políticas de inclusão nos dias atuais. Referendando as autoras citadas, trago como proposta para a terceira parte deste ensaio avaliar as contribuições desses documentos na construção de minha identidade como pedagoga.

Políticas de inclusão: o ver, o sentir e o diferir no processo de aprendizagem

A partir dos anos 1990, começa-se a falar em inclusão no Brasil, como efeito da promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, nesse contexto, surgem documentos oficiais tratando da temática, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996. Internacionalmente, há a propositura de outros documentos, com o enfoque voltado, mais especificamente, para a questão da inclusão, como o caso da Declaração de Salamanca, de 1994.

Anteriormente, ao discorrer sobre as políticas de inclusão, apresentei o Instituto Benjamin Constant como a primeira escola de cegos do Brasil. Em visita à instituição em agosto de 2011, pude conhecer um pouco mais de sua história, de seu trabalho. Descobri que a citada instituição é a primeira escola de cegos da América Latina e, que, ainda hoje, dispõe de internato, semi-internato, reabilitação e demais serviços.

Ainda falando em escolas para cegos, gostaria de aproveitar a oportunidade para prestar minha homenagem ao Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICP), que, segundo depoimentos, teve sua fundação oficial no dia 16 de maio de 1964. Com sede própria na cidade de João Pessoa, foi a porta de entrada de muitas pessoas no universo das letras. Estudei nessa escola desde a antigamente chamada alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental. Já nos anos seguintes até concluir o Ensino Médio, estudei em escola regular. No horário oposto às aulas, tinha no ICP o professor itinerante. Este, por sua vez, é hoje conhecido como professor de apoio.

Lembro-me como se fosse hoje, uma terça-feira ensolarada de outubro. Acordei cedo, fui com minha mãe e meu pai para a feira. Por volta do meio-dia, eu, minha mãe e o padre da paróquia de Itabaiana viajamos para João Pessoa. Em uma tarde ensolarada, conheci o ICP. Toquei com a ponta dos dedos pela primeira vez naqueles pontinhos em alto-relevo. A assistente social explicou para eles que o Braille seria meu recurso de leitura e escrita. Na oportunidade, apresentou, também, a reglete e o punção. Ao apresentá-los, disse que daquele dia em diante aqueles objetos seriam minha caneta de escrever. Fiquei feliz, pois era tudo que eu queria.

Começava uma nova fase em minha vida. Enquanto eu estava na escola especializada, no Brasil, uma série de discussões sobre a inclusão estava acontecendo. Tentarei, neste item, discutir a política avaliando minha formação dentro do que propõem alguns itens dos documentos oficiais que serão citados a seguir.

Destaco, das propostas oficiais para as políticas de inclusão, os seguintes aspectos:

Constituição Federal (1988): Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do estado com a Educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencial na rede regular de ensino.

Os artigos referentes à educação especial que constam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também merecem destaque no momento:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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

É preciso ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cumprem papel fundamental na educação, no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, ampliando ainda mais seu despertar no milênio e apontando para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Os PCNs foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no País, tendo a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo, e, de outro, considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares, o que requer medidas de flexibilização e de dinamização do currículo, para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiências, altas habilidades (superdotados), condutas típicas de síndromes ou condições que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas.

Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizados no ambiente educacional, a despeito das necessidades diferenciadas que possam apresentar. Esse documento contempla significativas experiências desenvolvidas no

País, constituindo-se em providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas com êxito pelo sistema escolar brasileiro na perspectiva de assegurar a todos alunos educação com qualidade.

Buscando subsidiar os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, em ação conjunta, produziram o material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares”, que compõe o conjunto dos PCNs, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Esses são alguns dos discursos que ganham força no cenário nacional. Nesse aspecto, procuro trazer para o centro das discussões os documentos citados para, a partir de minha experiência formativa, fazer um recorte, apontando os possíveis distanciamentos entre a política e as possíveis atividades cotidianas vivenciadas nos espaços educacionais paraibanos que frequentei, pois entendo a educação inclusiva como uma colcha de retalhos que vem sendo tecida por múltiplas experiências e marcada por inúmeros discursos. Portanto, neste ensaio, me proponho tecer comentários fazendo inferências somente aos documentos que cito. Entendo, ainda, que as discussões sobre o tema poderão ser retomadas em momentos posteriores.

Cabe destacar, de início, que a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, ainda que diferencialmente, abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais. Tem também como pilar outro princípio da democracia social, que é a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas.

Diante do exposto, o Plano Nacional de Educação assume um papel de destaque na estruturação das políticas inclusivas. Ele tem como objetivos:

1. Nas diretrizes para o ensino fundamental, o plano define prazo de cinco anos para sua universalização, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar.
2. Entre os objetivos e metas consta a observância das metas estabelecidas pela educação especial, nos termos em que aparecem no capítulo a ela destinado.
3. Estabelece o prazo de um ano para “elaborar padrões mínimos nacionais de infraestrutura, incluindo adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais”. (MONTE; SIQUEIRA; MIRANDA, 2001, p. 88)

Com relação à educação especial, Monte, Siqueira e Miranda (2001, p. 119) especificam que “a diretriz atual é a da plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade”. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares. Assim, refere-se à integração, e não à inclusão, bem como à educação comum em escolas regulares, e não à educação em escolas inclusivas.

Referindo-se às pessoas com necessidades especiais, esclareço que tais necessidades podem ser de várias ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Aqui ficam expressas condições individuais como necessidades especiais. Além disso, utilizam-se indiferenciadamente estimativas da Organização Mundial da

Saúde (OMS), como a existência de em torno de 10% da população com necessidades especiais, e dados estatísticos de matrículas de alunos com tal classificação recebendo atendimento na educação básica, em 1998, conforme informações do MEC/Inep. Denominam-se também, tais alunos como “alunos especiais”. Tais afirmações revelam confusão entre alunos identificados ou rotulados como especiais em atendimentos especializados e alunos com deficiência, superdotação etc. que estejam incluídos.

Observa-se, nos textos citados, que, a política educacional brasileira tem como prioridade a formação das pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular. Tomando como base os referidos documentos, trago para o palco de nossas reflexões os seguintes questionamentos: Que é incluir? Será que é só colocar na escola? Será que o professor da atual sala multifuncional, que atende, apenas, uma ou duas vezes por semana, poderá dar conta de preparar essas crianças para serem futuros profissionais? Será que eu fui uma pessoa “incluída”? Que metodologias de ensino meus professores adotaram, minha família, meus amigos para que eu pudesse me encontrar neste atual estágio de aprendizagem?

Pensando nas questões propostas e, por conseguinte, retomando a construção de meu processo de formação, no qual minha aprendizagem inicial ocorre em uma escola especializada e, posteriormente, na escola regular, contando com o auxílio do professor itinerante, observo que tive a possibilidade de vivenciar uma série de situações as quais em alguns momentos faziam com que eu me sentisse totalmente excluída do processo de ensino e aprendizagem. Porém, existiram outras que me possibilitaram uma total interação nos processos já citados.

Diante do exposto, no momento, na tentativa de interligar minha formação como pedagoga, trouxe como pano de fundo um pouco da história da educação especial e, por conseguinte, destaquei alguns textos oficiais que a regulamentam. É possível perceber que, diante dos trechos citados, os documentos oficiais diferem do vivenciado por mim. Adotando como referência Josso (2004), minha pesquisa assume um caráter (auto)biográfico. Portanto, os estudos sobre temas como multiculturalismo, identidade e outros me permitem concluir este ensaio fazendo uma pequena síntese dos desafios que constituem minha formação acadêmica.

Um olhar sobre as políticas de inclusão: considerações finais

As discussões sobre as políticas de inclusão aqui apresentadas parecem ser mais uma provocação de nossas práticas inclusivas; entretanto, estas não dispõem de orientações pedagógicas visando a construir o fazer inclusivo na escola. Procuro, nas entrelinhas deste ensaio, trazer para o palco das discussões o distanciamento existente entre os documentos e a época em que se dá minha escolarização. Neste texto, sei que muitas questões ficarão sem resposta. Sei, também, que surgirão outras inquietações que certamente servirão como objeto de estudo de futuras pesquisas.

Reconheço que existem muitos discursos que marcam o campo da educação inclusiva no Brasil. Nos documentos oficiais, conforme citei anteriormente, aparece com muita ênfase a formação das pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular. Será que, por ter sido em uma escola especializada a minha formação inicial, posso me considerar uma pessoa incluída? Será que, quando fui para a escola regular, os professores estavam preparados para atender às minhas necessidades?

Anteriormente, falei um pouco sobre o papel da escola especializada no atendimento do aluno com deficiência visual. Relatei sucintamente como se originou a minha chegada a essa escola e o apoio recebido ao ingressar na escola regular. Mas, indo buscar em muitas das tantas lembranças de estudante, não poderia esquecer que foi na escola regular que vivi os maiores desafios.

Em fevereiro de 1996, começava meu ano letivo na escola regular X de João Pessoa. Nas primeiras semanas, me fizeram as mais variadas perguntas, como, por exemplo: Quem me arrumava? Quem amarrava meu sapato? Quem penteava meu cabelo? Como eu ia fazer as tarefas? Como os professores iam fazer com as provas? Enfim, eram tantas perguntas!

Às vezes, eles(as) ficavam até sem graça de perguntar. Foi todo um trabalho de conquista. Foi um aprendizado coletivo. Ao passo que eu tinha as lições escolares, ensinava a eles(as) como poderiam fazer para que eu participasse do processo de ensino e aprendizagem, pois toda minha base havia sido construída na escola especializada, e a professora itinerante, no início, estava quase sempre na escola.

Na primeira parte deste trabalho, ao discutir a questão da identidade, citei Fanon (apud BHABHA, 2003), com a metáfora do espelho, que reflete muito bem os questionamentos apresentados anteriormente. Pode parecer estranho, mas na escola havia pessoas que achavam que, pelo fato de eu não estar vendo, eu não teria condições de realizar minhas atividades pessoais mais elementares.

Resumindo, tudo era novo para eles(as). Fiquei na mesma escola até a conclusão do Ensino Médio. Um dos professores de Matemática, vendo minhas dificuldades, se interessou e aprendeu o Braille. Fez um trabalho no Instituto e seguiu sua vida. O mais interessante é que, entre todos os professores que tive, apenas um, de Gramática, sabia um pouquinho de Braille, por já haver trabalhado com deficientes visuais em um jornal.

Na universidade, encontrei professores e professores. Concluí a graduação e, hoje, estou caminhando para a conclusão do mestrado. Tive aulas maravilhosas e aulas em que eram passados filmes dublados ou mesmo do cinema mudo, como, por exemplo, os filmes de Charles Chaplin. Fica implícito, nestas linhas, que não eram os professores quem adaptavam suas aulas; na maioria das vezes, ocorria o contrário: eu era quem tentava me adequar ao porvir.

Dessa forma, gostaria de concluir este breve ensaio me perguntando: será que fui e sou uma pessoa incluída? Essa é uma das questões que marcam minhas análises dos múltiplos discursos que fazem parte do campo de forças das políticas educacionais inclusivas do Brasil.

Concluindo...

Tudo indica que as atividades do LEG, em sua inter-relação por meio da aplicação e da testagem no IBC, foram bem-sucedidas. Dessa forma, toda a experiência advinda dessa vivência poderá servir de base para a criação de novos recursos didáticos com vistas à educação inclusiva do deficiente visual, pois, como disse um dos alunos sobre as atividades, em sua visita ao museu:

[...com elas e no museu] todas as crianças podem trabalhar. Podem exercer atividades matemáticas e geométricas também e é uma fonte para os professores das escolas.

Principalmente, lá do instituto, tia Tânia e tia Regina, que vão poder trabalhar com a gente lá, as teorias geométricas e matemáticas com esses materiais. (UFF/NUCS-LEG)

Em dezembro de 2010, encerramos as atividades do LEG no IBC, deixando os nossos melhores agradecimentos a todos os que colaboraram nas ações, e entregamos uma pequena contribuição, na forma de um conjunto dos recursos didáticos aplicados durante esses dois anos, para que possam vir a servir como o início do acervo para um museu interativo na instituição.

NOTAS DE RODAPÉ

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba e orientanda da professora Maria Zuleide da Costa Pereira. *E-mail*: marcia.moreiras@ig.com.br

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 15-47.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CAPUTO, Stela Guedes; PASSOS, Mailsa. Cultura e conhecimento em terreiros de candomblé – lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 93-111, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 13 ago. 2011.

DORZIAT, Ana. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: COSTA, Maria Zuleide et al. (Orgs.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 117-130.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001. p. 245-282.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: CIBEC”MEC. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, v. 1, n. 1, out. 2005. Disponível em: <www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/.../Edu_segrega.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, jul./ago. 2003.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOSSO, Mary Christinne. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KASSAR, Mónica de Carvalho Magalhães. Política de educação inclusiva e as diferenças na escola. In: COSTA, Maria Zuleide et al. (Orgs.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 131-146.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. Traduzido por Joanildo A. Burity. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, ano 8, n. 21, 1993 [texto revisado pelo tradutor para nova publicação, no prelo].

_____; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9635>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

MONTE, Francisca R. F.; SIQUEIRA, Ivana; MIRANDA, José Rafael (Orgs.). **Direito à educação e necessidades educacionais especiais**: subsídios para atuação do Ministério Público brasileiro. Brasília: MEC/Seesp, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TURA, Maria de Lourdes. Por que os significantes vazios são importantes para a política? In: LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. p. 67-80.

Recebido em: 7/6/2012.

Reformulado em: 10/7/2012.

Aprovado em: 11/7/2012.