Cadernos Macambira
V. 6, Nº 1, 2021. Página ***324*** *de* ***369. ISSN 2525-6580***
Anais **IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. 06 a 08 de outubro de 2020. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.
http://revista.lapprudes.net/

Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas

POTENCIALIDADES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Liliane Repinoski Franco[1]* - UFPR

*Autora correspondente: lilianerfranco@gmail.com

RESUMO: Podemos considerar que nas últimas décadas foi notória a evolução das Políticas de Educação Especial, no entanto, as mesmas perpetuam muitas fragilidades, tornando a potência ou a energia daquilo que está posto na Lei uma disposição fraca. Reflete-se que esgotam na própria Lei uma tendência inclusiva, tendo em vista a interpretação das práticas profissionais que estes dispositivos devem orientar. Na passagem da potência às potencialidades, ou das políticas às práticas inclusivas, tais Leis têm sido ferramentas que deixam aqueles que suas normas orientam, muitas vezes, desassistidos. Causam pouco efeito como discursos, atuando mais a favor da manutenção da ordem estabelecida e menos na mudança de um olhar que acolha no diagnóstico a diferença. O presente estudo se refere a parte de um mapa maior, cartografado durante uma pesquisa de mestrado em educação e sistematizado com a dissertação sob o título "Cartografia da Potências e das Potencialidades em Educação Especial – Um Diálogo entre as Políticas e as Práticas" em que se propôs discutir as relações entre as potências das políticas de educação especial inclusiva com as potencialidades ou possibilidades das práticas docentes, realizadas pelos profissionais que atuam em escolas públicas de ensino regular e em Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado – CMAEEs de Curitiba. As análises se respaldam em ideias da Filosofia da Diferença, sub área da Filosofia que sensibiliza para as análises ancorada nos conceitos de seus principais representantes Gilles Deleuze e Michel Foucault, além de seus intérpretes. A dissertação utilizou-se do método cartográfico para mapear essa relação, tendo como ponto de partida a própria trajetória profissional da pesquisadora; faz-se, desta cartografia, um modo de desvendar pistas ligadas ao dualismo entre políticas e práticas, teorias e métodos que afetam os fazeres e a rotina dos profissionais. Normas que orientam as práticas docentes que, empoderadas pela legislação atual e pelas questões contemporâneas a esta sociedade, têm avançado lentamente. A pesquisa contou com as narrativas de dois profissionais de escolas de ensino fundamental, de primeiro ao quinto ano, e de dois profissionais atuantes CMAEEs de Curitiba, revelando o que estes expõem sobre as condições profissionais, subjetivas e objetivas, com as quais atum e diagnosticam estudantes com deficiência. Os relatos das experiências vividas, narradas pelos protagonistas deste processo, representam as formas como as leis ou normativas da Educação Especial foram e são interpretadas. Nesta cartografia estes profissionais são porta-vozes das necessidades que as práticas escolares enfrentam, pois dão potência a uma inclusão com as condições de que dispõem; tentam aproximações com a inclusão idealizada nas leis, mas que diante das condições oferecidas não conseguem concretizar a vontade de incluir docente. Quer esta parte do mapa trazer contribuições para a produção de deslocamentos nos leitores, interpretações que favoreçam linhas de fuga. As linhas de fuga são ou representam nesse cenário as ações de pensar e agir, as que inspiram certo poder de incluir docente e que tratam a inclusão fugindo ou escapando de ser uma impostura do poder e empoderamento do Estado como ação de potencialidade esperada, enquadrada, restrita e restritiva.

Palavras-chaves: Educação Especial. Inclusão. Diferença. Potências. Potencialidades

---

1 - Licenciada em Pedagogia; Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR; Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR; Professora da rede municipal de educação de Curitiba, atua como pedagoga avaliadora e professora do atendimento educacional especializado – área visual.

INTRODUÇÃO

Este estudo, parte da dissertação de mestrado sob o título "Cartografia da Potências e das Potencialidades em Educação Especial – Um Diálogo entre as Políticas e as Práticas", diz de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as práticas de Educação Inclusiva em instituições educacionais de Curitiba, diante das Políticas Nacionais de Educação Especial. Por meio do método cartográfico, buscou tratar das potências e das potencialidades, dos dualismos e dos contrapontos existentes entre políticas e práticas da Educação Inclusiva. Opera tanto com as políticas como condições objetivas, que dão o poder para que uma ação de educação se faça inclusiva, como com as práticas desta área, quando entende que nelas se desdobram condições subjetivas das primeiras. Ambas formam um dualismo que se avizinha em trocas constantes, e se mostra nas rotinas das ações institucionais, na formação docente, na vontade de poder incluir docente. A opção metodológica pelo uso da cartografia tem por base teórica a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari que dizem que "escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir" (DELEUZE, 1995, p.11).

Nesse sentido, se propôs mapear a relação entre a potência ofertada pelas políticas e as potencialidades ou possibilidades relacionadas às práticas docentes em Educação Especial dos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado – CMAEEs e Escolas de Curitiba, por meio da voz de quatro profissionais entrevistadas. Uma vontade de poder incluir docente, uma força instintiva que forja o humano profissional, o atravessa, e nisso atravessa todo este mapa de potências e potencialidades de uma Educação Especial. Sem destacar se essa vontade se faz de forças positivas ou negativas, ativas ou reativas, boas ou ruins, o fato é que é dela vem a energia desta cartografia, permite uma tonalidade diferente, para um mapa onde uma escrita, tratando de um mesmo tema, o oferte por caminhos diversos.

Considera-se uma Educação Inclusiva a que quer incluir o estudante com deficiência, algo que se descreve próximo ao conceito da diferença em Deleuze (2000, p.370), que diz "não devemos nos espantar por a diferença ser literalmente inexplicável". Explicar a diferença ou a inclusão do outro, o estudante com deficiência, tendo por base os modos de representação de um sistema de ensino que não se desloca de uma proposta anterior excludente, tende a anular a inclusão. Não basta classificar o outro, nomeá-lo através de um diagnóstico prévio ao processo de inclusão: é preciso entender que sua deficiência é uma alteridade, uma diferença em seu ser que implica de um outro modo no sistema educativo. "A diferença é essencialmente implicada e o ser da diferença é a implicação" (DELEUZE, 2000, p.214). Portanto, ao demarcar a relação entre potências e potencialidades nas políticas e nas práticas de inclusão em Educação Especial, alertou-se que há uma inclusão cujo argumento fundante vem das Políticas Públicas e este gera um modo de incluir que se mostra presente nos discursos e nas práticas dos profissionais em atuação nos CMAEEs e escolas de Curitiba.

Discursos e práticas que, analisados, carregam a singularidade do que é diferente, atribuída como incapacidade, não poder, impotência da pessoa com deficiência em aprender. É de se considerar que o processo que inclui gera nele mesmo formas de exclusão quando

desestimula a organização de um processo no interior das intuições de ensino, de recepção e de encaminhamento de uma vida ativa ao estudante com deficiência, algo que saia em busca de preparar e até mesmo criar outras formas significativas e diversificadas de educar, alguma coisa que desafie a ação dos profissionais que atuam nesta área.

A seguir o texto abordará partes relevantes da dissertação, da fundamentação teórica ancorada nos autores da diferença, Gilles Deleuze, Félix Gatarri e Michel Foucault, às análises dos discursos dos profissionais que atuam nos espaços educativos municipais que acolhem o estudante com deficiente, buscando narrar partes do percurso de pesquisa e seus resultados.

Dualismos no discurso sobre o outro

Desafiar-se como profissional é o que move e motiva, afinal, este trabalho. Diante da potência das leis às potencialidades das práticas profissionais da Educação Especial, que perpassam as concepções de normalidade/anormalidade[30] relacionadas às experiências, trajetórias de vida, conhecimentos, questões culturais que são fortes na composição de percepções e afetos daqueles que as cercam, de forma geral, a cultura, com seus valores, impõe padrões que tornam as pessoas diferentes. Tomando que o conceito de "anormal" deriva do conceito de "normal", ou seja, se normal pressupõe o que está na norma, o oposto definiria o que é "anormal", os conceitos em evidência podem assim serem analisados:

> Normal e anormal encontram-se constituídos pelas "mesmas regras", pelos mesmos dispositivos que, por sua vez, são estabelecidos a cada tempo e por regras, por normas que podem ser explícitas, visíveis, escritas em normativas, leis, acordados pelo grupo a que se destinam. (FREITAS, 2012, p.6)

Entende-se, portanto, que o normal, derivado de normativa, traz a condição de homogenia e toma como parâmetro tanto o não deficiente, assim como o branco, o homem, o alfabetizado, dentre outros grupos. Nesta lógica binária, as normas são muitas vezes o ponto de partida de discursos e práticas vivenciadas na escola. Skliar (2003. p. 162) explica que "de maneira geral a norma tende a ser implícita, quase invisível e é esse caráter de invisibilidade o que a faz inquestionável". Portanto, a normalização não é percebida e a tendência traduz a aceitação, sem que se faça a reflexão das implicações que a causam.

Antes da proposta de inclusão da pessoa com deficiência, a escola já vivenciou outras formas de trazê-lo para o convívio, como nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, o princípio da integração era aplicado no Brasil, na tentativa de inserir os educandos nomeados como "especiais" aos serviços educacionais. Essa concepção de educação, que deixou suas persistentes marcas, reforça as diferenças ou aquilo que não é considerado igual, trazendo um forte traço de uma lógica binária onde o "outro" é externo. Conforme os autores:

> A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação

[30]Michel Foucault (2001) utiliza-se a perspectiva normalidade/anormalidade para questionar argumentos fundantes das políticas públicas, que indiretamente se mostram presentes nos discursos e nas práticas dos profissionais cuja atuação nos CMAEs e escolas de Curitiba foram analisados.

> cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadito, homossexual, estrangeiro, etc. (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001, p.123).

Nessa relação desigual e extrema entre opostos, há sempre uma posição de privilégio e de dependência de um grupo sobre o outro. Para fazer parte dos grupos "aceitáveis" o diferente precisa despir-se de suas características, de suas singularidades, para aproximar-se da normalidade concebida nos demais (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001).

O movimento iniciado na década de 1990 conhecido por "inclusão" propôs a igualdade de direitos acompanhasse o respeito às diferenças. Embora com caráter inovador, a ação manteve relação com princípios da normalização, ou seja, ao tentar aproximar o diferente, aquele que foge dos padrões e das condições físicas, sensoriais, intelectuais ou de outra ordem, continuou ligado às características as quais a sociedade de forma geral impõe.

Foucault (2001) atribui à psiquiatria o que ele chama de "racismo" da anormalidade, trazendo os equívocos deste enquanto descendente de um ser visto como "monstro", ainda no século XIX, que vão continuar a rondar esse homem "anormal"

> O racismo que nasce na psiquiatria dessa época e o racismo contra o anormal, e o racismo contra os indivíduos, que, sendo portadores seja de um estado, seja de um estigma, seja de um defeito qualquer, podem transmitir a seus herdeiros, da maneira mais aleatória, as consequências imprevisíveis do mal que, trazem em si, ou antes, do não-normal que trazem em si. (FOUCAULT, 2001, p. 403)

Destaca-se junto a Skliar (2003), que este "anormal", concebido como "outro", passou ao longo da história da humanidade por diferentes formas de exclusão e ainda hoje este corpo "anormal" é visto como um corpo que foge da forma comum e esperada.

É fato que na contemporaneidade a concepção de diferença é ambígua quando acentua ou coloca em evidência as características que reforçam como negativo, o que é singular. Faz do diferente aquele que possui uma existência atrelada a ser o outro de uma identidade que se associa à normalidade, aos idênticos, aos iguais, faz do outro uma oposição a uma maioria que a escola da modernidade e dos nossos dias tem educado de maneira disciplinar e generalizante.

Nesse sentido, quando alguém se refere ao "outro", as diferenças parecem estar distantes de um "eu" que banaliza e moraliza o que é ser diferente. Deleuze (1981), aproxima-se de Nietzsche, ao se opor à tradição racionalista e critica as formas depreciativas de reduzir os valores do outro. Busca na perspectiva nietzscheniana o apoio para uma ética que revisa constantemente seus pressupostos. É contrário a um pensamento que, fundado na racionalidade, julga o outro, o diferente, o anormal, o deficiente, o tempo todo. Daí o filósofo da diferença considerar que, ao invés "da unidade de uma vida ativa e de um pensamento afirmativo, vemos o pensamento dar-se por tarefa julgar a vida, de lhe opor valores pretensamente superiores, de a medir com esses valores e de a limitar, a condenar" (DELEUZE, 1981, p.18).

Nesta perspectiva, a sociedade e a escola não escapam dos convencionalismos que engessam as formas de pensar e subjetivar a diferença. Quando os estudantes não aprendem

como os demais, por exemplo, demandam outras formas de aprender ou apresentam diferente ritmo de aprendizagem, em relação ao modo como uma grande maioria aprende, nos educadores provoca-se um temor. Os profissionais da dita "Educação Inclusiva" se veem sem saber o que fazer. Desta forma, se questionam sobre a imposição de adaptar um diferente a um modo de aprendizagem que não o contempla.

> Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranho que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.37).

É preciso alertá-los de que as pessoas não são iguais, nem neste tempo, nem nos lugares institucionais e sociais que habitamos e nos habitam. Existem outros modos de vida.

> Existe um outro que antes, durante e depois de tantas guerras, prisões, exércitos, escolas comuns e especiais, hospitais, religiões, fábricas, manicômios, etc. foi e ainda é pensado, percebido e sentido como uma espécie de corpo amorfo e incontrolável. (SKLIAR, 2003, p.152)

Mesmo tendo ocorrido diversas mudanças de crenças e valores na nossa sociedade, continua-se a valorar negativamente a pessoa com deficiência, como se ela fosse um ser menor e incompleto. Quando esta pessoa chega à escola para se tornar um estudante com deficiência, este panorama social o acompanha em diversos aspectos, pois naquilo que moldura as práticas das escolas, não se vê o escape aos convencionalismos típicos de posturas normalizadoras, portanto excludentes. Basta analisar as divisões dos tempos e dos espaços escolares, que continuam os mesmos, anteriores as políticas de inclusão.

A organização do ano letivo em horas, semanas, meses, anos para ensinar e aprender, a disposição dos espaços, não propiciam trocas entre os estudantes, nem dos estudantes com o próprio docente, pois excesso de pessoas numa mesma sala faz com que ninguém possa ser diferenciado para ser melhor assistido. Há todo um aparelhamento educativo que é pensado para o estudante ideal, aquele que acompanha o ensino sem o apoio ou a mediação que outro grupo de educandos necessita.

Nesse contexto, os educandos com deficiência são incluídos e desassistidos pela escola, não são percebidos senão por suas falhas, por algum tipo de falta ou incompletude. Por se tratar de grupos numericamente menores, é recorrente a dificuldade em reagir diante das imposições da sociedade e das Leis. Esses estudantes, como não se enquadram numa lógica de igualdade, se distanciam, compondo as duas categorias: "normal" e "anormal", sendo que a aproximação ainda ocorre de forma tímida, pois a genealogia aponta para o enraizamento de valores constituídos historicamente pela tradição.

O Múltiplo da Diferença – a deficiência

Para continuar esse traçado, se encontra a necessidade de enfrentar uma prática paradigmática da Educação Inclusiva que é o diagnóstico. No diagnóstico, o outro, o diferente, o estudante com deficiência precisa ser identificado, nomeado, caracterizado. Através da elaboração de um diagnóstico, que costuma se fazer de forma limitada e redutora, o estudante com deficiência adentra o sistema escolar, passa a ser visibilizado por um conjunto de características que os diferenciam dos demais estudantes; cria-se uma nomeação que o reduz a um grupo de pertencimento que não vai ao encontro das presenças constantes do ambiente escolar.

Nesse sentido, se quer alertar para a necessidade de que os diagnósticos sejam feitos levando em consideração a multiplicidade que é própria ao tema da inclusão. O diagnóstico enuncia, mas a fala não possui um caráter individual, nem sequer a um sujeito ela remete. Deleuze mostra que os enunciados com os quais se dizem as coisas e se propõe características às pessoas são construídos coletivamente. Logo, os enunciados produzem e são produzidos por dispositivos discursivos que atuam socialmente. O discurso que diagnostica dispõe de uma linha de força e de poder sobre o estudante com deficiência, orienta e agencia a subjetividade desse aprendente, dirigindo-o a um sistema que tende a dobrá-lo às suas máquinas subjacentes, "máquinas de fazer ver e de fazer calar" (DELEUZE, 2001). Há que se ter cuidado para que na escola o deficiente não seja visto como doente, como incapaz, mas como o estudante com diferente capacidade para aprender. Incluí-lo, em primeira análise, significa reuni-lo a um grupo do qual está disperso.

É sensibilizar um contexto que o acolha, propondo a percepção deste outro, distante, diferente, aquele que não estava ali, mas de alguma forma sempre esteve invisível. Também é mostrar que a invisibilidade da pessoa com deficiência revela dessa sociedade sua incapacidade de lidar com uma ética e estética da diferença (Skliar, 2003). Percebe-se que as práticas profissionais da inclusão precisam se deslocar para uma ética e estética que não idealiza o ser humano, não hierarquiza nos atos de ensino e aprendizagem os mais aptos e os menos capazes de aprender, os inaptos.

Vai ficando evidente que não se inclui o outro sem a discussão da alteridade que ele possui em si. Inspirando-se em Skliar e Duschatzky (2001), não se inclui o outro como se este pudesse tornar ou derivar-se em uma nova permanência excluída, num processo que falsamente faz dele um mesmo de outros que já estavam ali. Não há substituição possível para a diferença, que na verdade é uma diferença de potencialidade de aprender; o estudante com deficiência exige a abertura do sistema escolar, as rachaduras de uma imagem ideal de ensinar e aprender.

Ele é o que permanece diferente quando o processo educativo generaliza todos como o mesmo; é o que não consegue por si só se incluir, não possui o poder nem a potência de se mesmificar juntos aos demais. Pensando na relação implícita à diferença entre a unidade e a multiplicidade, proposta por Deleuze (2000) na sua tese Diferença e Repetição, pode-se dizer que o estudante com deficiência, para além de ser nomeado de muitas maneiras, deve ser acolhido, percebido, e seu processo de conhecimento deve se manter múltiplo, diverso.

Processo que se abre a discutir outros temas transversais à inclusão, temas que participam de uma educação que se quer inclusiva. Incluir o outro, o diverso, implica em sensibilizar para as diferentes potencialidades deste outro. Não para que ele se mantenha

isolado em sua singularidade, mas para que, sendo ele quem é, possa ser incluído e, como os demais, se torne uma pessoa em processo de aprendizagem. Deste modo, problematizar a inclusão implica discutir as diferenças, as singularidades próprias a cada incluído; significa despertar para a diversidade dos modos de ser, de aprender, de viver, que compete a cada estudante com deficiência; diz da necessidade de reverter um processo de educação de perspectiva identitária por um outro, que compreenda a diferença como ética e estética de vida.

Por meio dos autores da Filosofia da Diferença, suas teorias e conceitos, sugere-se espraiar na escola e na sociedade atual outros modos de existir, de compreender, de entender e de conviver com o outro; permitir sobreviver a diferença do diferente, potencializar o mais alto grau do que é nele singular, mesmo que se tome por especial a sua diferença. Trata-se de buscar um caminho que leva mais à frente a inclusão, para além de nominar o deficiente em seu estado clínico, para além de identificá-lo com esta ou aquela deficiência, enquanto "portador" ou não de algo e, em alguns casos, reduzi-lo ao instrumento que utiliza, a exemplo do “cadeirante”, pessoa com deficiência física que utiliza a cadeira de rodas.

Partindo, portanto, de quem é o estudante com deficiência, especial, diferente, apresenta-se este como alguém que é único, embora nomeado de muitas formas. Deleuze (2000) diz que o Uno está no Múltiplo, assim como o Múltiplo está no Uno. Para ele, o diferente mostra uma unidade que só pode ser explicitada se recorrido à multiplicidade. Porque ninguém é só isso ou aquilo, mas se é uma multiplicidade de sentidos, agregados por uma unidade vital que os tenciona o tempo todo. Todos os seres são únicos, ao mesmo tempo em que carregam multiplicidades. Sobre isso Deleuze discorre:

> Em toda parte, as diferenças de multiplicidades e a diferença na multiplicidade substituem as oposições esquemáticas e grosseiras. Há tão-somente a variedade de multiplicidade, isto é, a diferença, em vez da enorme oposição do uno e do múltiplo. E talvez seja uma ironia dizer: tudo é multiplicidade, mesmo o uno, mesmo o múltiplo. (DELEUZE, 2000, p.174)

Enxergar as multiplicidades na unicidade e vice-versa é um grande desafio! A dicotomia entre normalidade/anormalidade observada por Foucault (2001) leva a um pensamento redutor que desvela uma lógica binária (DELEUZE,1992) sobre a qual se fazem muitas das valorações acerca das diferenças na escola; desvela muitos valores que se formaram uma resistência negativa ao diferente, que não permitem que ele saia de sua condição de estranho. Pode-se dizer que, historicamente, o diferente vem sendo visto como aquele que está fora, não faz parte das identidades construídas em torno de um “eu”, ninguém se identifica com este sujeito “portador” da estranheza e do incômodo de ser especial.

As leis que garantem a sua presença na escola desviam muitas vezes as potencialidades que poderiam acolhê-lo de um outro modo, pois incluir pressupõe rever todo o anterior excludente. O educando com deficiência pede outra educação que, se prevista nestas normativas, exigem outra abordagem dos conteúdos, novas práticas, materiais específicos ou adaptados às suas necessidades, enfim um olhar direcionado às suas características de aprendizagem.

Ao contemplar os estudantes com deficiência e, portanto, as especificidades destes em suas aprendizagens, deve-se levar em conta o que Deleuze (2000) pressupõe sobre a diferença. Disse o autor que a diferença se encontra no diverso. Para melhor esclarecer, vale apresentar a explicação de Souza sobre a produção da identidade para o este filósofo.

> A identidade é sempre produzida por um discurso representacional carregado de lógicas enunciativas. Estas lógicas condensam a ideia de semelhança como fonte de relações entre o sistema lógico construído a partir da linguagem e o seu correspondente linguístico próximo: as proposições. (SOUZA, 2008, p.95)

Nesse ponto é que as representações subjetivam o olhar, trazendo generalizações sem que as singularidades sejam consideradas, como por exemplo: as pessoas com deficiência intelectual não aprendem, o deficiente físico não anda, o cego vive a escuridão e o surdo vive seu silêncio. Embora generalizações restritivas, com tom pejorativo e que já possam em muito estar superadas, cogitam subjulgamentos em nome das dificuldades na interpretação das leis, em se fazer um diagnóstico mais adequado para o trabalho com as multiplicidades.

Nos espaços sociais, assim também ocorre nos educativos, é costume se qualificar ou descrever características mais evidentes no sujeito para se dizer que esse sujeito é único. O estudante com deficiência, ao ser diagnosticado na escola, passa a ser classificado, muitas vezes rotulado, enfrentando contradições conceituais quanto às diferenças. Quando se reflete as experiências locais de inclusão, os CMAEs e Escolas de Curitiba, também se pondera que estes espaços educativos estão invadidos de contradições em suas rotinas e procedimentos institucionais. Mesmo que se organizem para acolher ou aceitar as diferenças, considerando as características de cada estudante com deficiência, uma grande maioria de profissionais, nas suas práticas e nos seus discursos, executam uma carga expressiva de negações com relação a um outro.

Conceito de diferença

O avanço permitido e potencialmente encaminhado pelas políticas reparatórias e inclusivas tem contribuído para criar novas formas de nomear o outro e conceituá-lo. Conceituar vem da palavra “conceito” que significa, “formulação de uma ideia por palavras; definição; pensamento; ideia; reputação” (FERREIRA, 2004, p.181), podendo ser consideradas como sinônimos as palavras denominar, classificar, tachar, qualificar, nomear, avaliar, ajuizar, etc. Assim, a visibilidade permitida na potência das políticas inclusivas traz novas imagens representativas do outro, estudante com deficiência, especial; traz novas formas de nomeá-lo: o outro míope, disléxico, hiperativo, aquele que não escuta, o quase cego, o autista, o down, enfim são muitos os rótulos que circulam nos espaços educativos.

Para Deleuze (1992) criar conceitos é a tarefa que cabe ao filósofo, no entanto quando o senso comum estabelece diretrizes para tratar a diferença, desvia o foco, coloca no “outro” referenciais que muitas vezes não lhe pertencem, vindos de elucubrações nem sempre razoáveis, mas rasas. Comprova-se na prática que a recepção da diferença e o acolhimento do deficiente se fazem de modo irregular; têm sido vivenciados por meio de um olhar que qualifica pelas aparências.

Olhar que se forja em discursos que possuem imagens vindas de ideias preestabelecidas, preconcebidas, visão que se esquece que toda linguagem é política, e enquanto tal se fundamenta e faz proliferar os valores implícitos dos conceitos dos quais se utiliza. Nesse panorama, os conceitos da inclusão são muitas vezes absorvidos por interpretações enviesadas, que esfumaçam suas potencialidades ou quase apagam aquilo que a inclusão dissemina no interior do seu sentido.

Durante a pesquisa realizada se desenhou uma trajetória em que se faz diagnósticos das diferenças a partir de modelos antigos, reforçando concepções genéricas e generalizantes de deficiência, também se quis evidenciar a existência de um saber limitado, por parte daqueles que realizam este diagnóstico. As novas Políticas de Educação Especial foram problematizadas no diálogo com alguns teóricos, que mostram certo alcance limitado para a concepção que delas deriva como "inclusiva", pois concebem suas propostas vislumbrando espaços educativos ideais, entre estes se incluem as Escolas e CMAEs de Curitiba. Nessa geografia, são muitos os lugares dispostos para a inclusão que não possuem as devidas condições, materiais e profissionais para alcançar as potencialidades almejadas.

Nos CMAEs e nas escolas se recebe o estudante com deficiência para encaminhá-lo a se tornar aprendente e, contando ou não com apoio especializado, aguardam-se intervenções que desenvolvam suas potencialidades. Se estas interferências não acontecem, não são adequadas ou não atingem suas necessidades, este acaba numa condição menor, ou seja, é estigmatizado enquanto sujeito, passando por uma espécie de discriminação que o isola, coloca-o num lugar de invisibilidade ou de exclusão.

Retomando a questão dos conceitos, percebe-se que quando se faz um uso vago de certos termos, nomes, características, elementos, etc.; quando se qualifica algo ou alguém fazendo uso fugaz dos conceitos, o que ocorre na maioria dos casos, corre-se o risco de emitir juízos infundados. No caso da diferença, das diversas possibilidades de sensibilização para os diferentes tipos de aprendizagem implícitos no estudante com deficiência, esta suscetibilidade traz o incômodo para o profissional da educação de ter que criar situações novas de inclusão ao invés de recorrer às formas já existentes.

O esforço e tempo que devem ser despendidos, para tanto, fazem com que acabe buscando como resposta certas posturas enraizadas no interior da sociedade, dos grupos e das rotinas institucionais a que pertence; ocorre que como profissional, encontre-se mais forte com relação aos conhecimentos, percepções e afetos sobre a deficiência e diferença de aprendizagem. Há sim a sensibilidade deste profissional em reconhecer outras potências e potencialidades na própria deficiência, que poderia fazer dela algo que atuasse como diferente capacidade de aprender; entretanto, visibilizá-la requereria um processo educativo múltiplo, aberto que se reinventa o tempo todo, processo que não condiz com normatizá-los ou aproximá-los do "normal".

Neste sentido, se pode dizer que o uso da conceitualização para nomear as diferenças de aprendizagem dos seus educandos nas escolas ou nos CMAEs de Curitiba, tem apontado para diagnósticos impregnados de conceitos médicos, que se referem às áreas de psiquiatria e neurologia que tentam encontrar saídas medicalizantes ou terapêuticas para as diferenças. Daí se poder aferir que a sociedade vem carregada de discursos que patologizam as diferenças, fazendo com que as mesmas se configurem como "perturbação".

Skliar e Duchatzky (2001, p.198) dirão que "estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo". Essa condição limítrofe parece que impede que as diferenças sejam entendidas nas suas singularidades e multiplicidades, tendo por consequência a marginalização ou exclusão. Numa análise das práticas inclusivas nas escolas e CMAEs de Curitiba, pode-se afirmar que existem muitos procedimentos de controle e delimitação das práticas, presentes no discurso dos profissionais da educação, que vêm funcionando como sistemas de exclusão. Nas últimas décadas o termo inclusão, por exemplo, foi recorrido de forma indiscriminada, sendo seu uso banalizado.

Cabe aos profissionais dos CMAEs e das escolas perceberem que os termos do ensinar e a do aprender, na educação, acompanham-se de narrativas afetadas por "verdades", inculcadas na maioria das vezes pela paroquização dos valores implícitos nos grupos sociais, que se mostram à parte dos discursos filosóficos, literários, científicos, que realizam a crítica do sobre e do como estas "verdades" estão postas. Assim, é preciso refletir que a variedade dos discursos da tradição que bebem no racionalismo se fundam em um bom senso que se calca na lógica binária dos opostos; onde tudo é isto, identidade ou aquilo, diferença. Essa perspectiva dominante nas sociedades ocidentais, forja uma cultura que se entende única e absoluta, onde o "um" representa um modelo primeiro, do qual o diferente, o "outro" ou outros derivam, noção que se mostra incapaz de dividir seu ideário igualitário de forma efetiva (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001).

Sabe-se que na maior parte da história da humanidade, as diferenças tenderam a não serem consideradas. Aqueles que de alguma forma não correspondiam ao que se esperava, podiam ser ignorados, segregados, sacrificados, expulsos, enfim não deveriam aparecer nas suas diferenças. Quando se analisa as rotinas institucionais dos CMAEs e das escolas, há de se considerar que, na prática, os conceitos inclusão/exclusão não trocam de lugar com facilidade; e de modo análogo. Pois ao final, quando os profissionais da Educação Especial fazem um diagnóstico no qual descrevem uma irregularidade ou um sintoma, estão impondo determinadas características ao estudante com deficiência.

Sobre essa questão, Skliar e Duschatzy (2001, p.119) comentam que os discursos se transvestem em diferentes épocas, "os discursos sociais se revestem com novas palavras, se revestem com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento". Nesse sentido, fica visível nas práticas dos profissionais da educação os discursos vindos das leis inclusivas, que se "sensocomunizam" quando reproduzem as enunciações e discursos da sociedade, colaborando para manutenção de uma ordem social.

A inclusão escolar, quer seja de pessoas com deficiência ou de qualquer outro grupo, acaba sofrendo nestes espaços também as mesmas resistências, sendo que seus discursos legitimam a exclusão, apoiados num suporte institucional. Assim como na sociedade, na escola há muitos dualismos, segmentos duros, como diz Deleuze (1998), binariedades31 e

[31]Deleuze utiliza-se o conceito "lógica binária" e "máquina binária" e explica: "Mas, na verdade, a máquina binária é uma peça importante dos aparelhos de poder. Ficará estabelecido tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja fichado sobre o muro, jogado no buraco. Até mesmo as margens de desvio serão medidas segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é nem homem nem mulher, então é travesti?" (DELEUZE, 1998, p.18)

contradições, que, concomitante à tentativa de se incluir ou integrar os aprendentes com deficiência, conduzem à exclusão dentro de um mesmo espaço.

Observa-se na escola que em alguns casos ocorre uma "ex-inclusão", manifestada nas atitudes e nos discursos daqueles que vivenciam o trabalho com a criança que tem algum tipo de diferença e/ou limites na aprendizagem. Deve-se a isso que boa parcela dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludente, aquela que impede/limita os discriminados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que supostamente integram (LOPES; FABRIS, 2013).

Na tentativa de reverter esse quadro de marginalização no qual se inserem estas minorias que são consideradas "deficientes", algumas ações e políticas públicas vêm sendo propostas em nível nacional, alcançando as instâncias estaduais e municipais. As barreiras que tais propostas encontram fazem com que as mudanças necessárias para inclusão aconteçam de forma lenta, quase imperceptível, o que ao final faz com que a dicotomia inclusão/exclusão continue presente tanto na escola como na sociedade.

Esse fato ocorre porque os processos históricos e culturais que formatam as concepções que temos hoje de diferença permeiam as políticas, as ações sociais e também as práticas pedagógicas na escola. Tal cenário força pensar o que é diferença, como é possível trabalhar com ela, conviver com este outro, o estudante especial diferente, sem mesmificá-lo ou sem reduzi-lo, pelo diagnóstico, a uma alteridade de graus e valores variáveis.

Deleuze (2000), descreve, problematiza e conceitua a diferença de forma a permitir uma postura conceitual que a tire do estado de aberração. Diz em sua obra e tese "Diferença e Repetição" que é preciso pensar a diferença para poder vivê-la. Daí afirmar que "tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença" (DELEUZE, 2000. p.37).

A diferença, entendida e analisada sob diversos ângulos ou perspectivas, traz várias possibilidades de interpretação. Colocar-se no lugar do outro com deficiência implica pensar no deslocamento constante de si a que este se vê obrigado enquanto estudante; sugere refletir a imposta adaptação a diferentes ambientes físicos e a organizações estruturais de poder aos quais muitas vezes desvestido de suas características, de suas diferenças, este tem que se adequar para poder aprender.

Deleuze (2000) registra que quando se evade da identidade, se volta às próprias diferenças; há então um retorno, não mais ao mesmo, à identidade como potência segunda, uma diferença determinada como "repetição". Diz ainda que:

> Quando a identidade das coisas é dissolvida, o ser se evade, atinge a univocidade e se põe a girar em torno do diferente. O que é ou retorna não tem qualquer identidade prévia e constituída: a coisa é reduzida à diferença que a esquarteja e a todas as diferenças implicadas nesta e pelas quais ela passa. (DELEUZE, 2000, p.71)

Entendendo por aqui que a deficiência, numa lógica binária, refere-se a um estudante com deficiência que por toda uma tradição é comparado e exposto a condição genérica de estudante. Algo nessa diferença o remete à oposição à identidade, seja na forma de ser, de

viver ou de aprender de um modo diferente. Sendo assim, diagnosticar o estudante deficiente remete ao pensar sobre a diferença para além de conceitos prontos, na tentativa de escapar das imposições das semelhanças, das identidades, das ciladas das representações. Se nos espaços em que se desenvolvem as práticas inclusivas os profissionais da Educação Especial preconizam percepções somente de oposição, é possível que a diferença seja refletida em práticas que não só as reforçam, mas fazem desta um grande problema, tornam o estudante diagnosticado um estranho ou estrangeiro a ser superado.

O esgotamento das práticas de aprender e de ensinar

As Políticas de Educação Inclusiva, construídas nas duas últimas décadas, não favorecem olhar a diferença evidenciando as singularidades que a revelem em cada ser humano. Estas políticas, que não se amarram de forma imanente e geram uma distância entre as instituições gestoras e as instituições executoras, propagam valores superiores que de tão bonitos e idealizados não favorecem olhar a diferença. Neste sentido, reduzem o que é diverso aos convencionalismos e as contrariedades. Conduzem a um trabalho profissional que se funda e é fundado numa representação ideal do outro que se acolhe. Os diagnósticos e as rotinas, ligados a um fazer que se repete, apontam para as sínteses passivas da repetição. Sínteses que em Deleuze (2000) apontam para o hábito e memória, e acabam por transbordar nos profissionais que as desenham atitudes de mesmidade, em que a repetição do mesmo se faz junto à falta de potência do novo. Daí poder se dizer que o diagnóstico contribui para reviver novas reminiscências.

Neste contexto, o ciclo que poderia se renovar a cada estudante com deficiência que ingressa na escola, apenas revisa ações, através de práticas que se esgotam, não têm alcance, confinando a diferença em si mesma, semelhante a outras diferenças. Tal como mostra Deleuze (1998), tratando da sobrecodificação[32], os estudantes com deficiência, que possuem capacidade ou potência de aprender diferenciada, se deparam cotidianamente com uma escola que os alvita; cobra, através de seu currículo, habilidades que não são facilmente alcançadas por estes sujeitos, enfatizando ou hierarquizando as diferenças. Os que não se ajustam na cultura reproduzida pela escola, muitas vezes por não terem acesso aos bens culturais, acessos outros que garantiriam a sua aprendizagem, não conseguem aprender o que a escola ensina e da forma como ensina que é muito mais complexa do que para os demais. Além da resistência em aceitar as diferenças, constata-se no contexto escolar também a oposição de alguns profissionais para o trabalho com as diferenças, contemplado nas práticas com as crianças que apresentam formas específicas de aprender, em que o desafio demanda a busca de novas formas de ensinar. Portanto, as fragilidades na ação pedagógica com as diferenças relacionam-se tanto a lacunas na formação docente, como na estrutura deficitária da escola, que deveria dar o suporte indispensável para atender as necessidades do educando.

[32]Sobrecodificação em Deleuze se traduz em um plano de organização que dispõe sempre de algo suplementar. Remete o autor à "máquinas de sobrecodificação". O Estado é um agenciamento, por exemplo, que efetua a sobrecodificação. "A máquina abstrata de sobrecodificação assegura a homogeneização dos diferentes segmentos, sua convertibilidade, sua traduzibilidade, ela regula as passagens de uns nos outros, e sob que prevalência." (DELEUZE, 1998, p.105).

No contexto dos CMAEEs de Curitiba, que atuam junto às escolas, percebe-se nestes lugares que acolhem os estudantes com deficiência matriculados nas instituições municipais de ensino, que também é evidenciado um cenário de ambiguidades e imprecisão nas suas práticas, onde a estrutura imposta pelas interpretações das leis restringe as ações que demandam o apoio à inclusão.

A escola, ao buscar nos espaços dos CMAEEs o suporte mais imediato, aquele possível de asilar as angústias geradas pela inclusão, se vê impotente quando as possíveis soluções encaminhadas nem sempre atingem às demandas ou expectativas. Há, portanto, uma autonomia relativa dos CMAEEs em resolver essas demandas, aliada ao que implica um ponto de vista do Estado, apoiando-se em uma interpretação restrita e limitada que as normativas transmitem, para uma ação que se restringe à educação socializadora básica.

Ao se vivenciar e acompanhar a atual realidade e os enfrentamentos que os profissionais da educação vivem nos CMAEs e nas escolas públicas de Curitiba, constata-se que a Educação Inclusiva se impõe diante de certo "poder", demandado pela interpretação da Lei. Poder que, ao se realizar numa ação includente, se potencializa ou se efetiva no "fazer" dos profissionais da educação que internalizam a normatização e a explicitam em práticas que tendem a esticar ao máximo o fio tênue que liga a inclusão à exclusão.

Essas práticas, que se colocam diante das políticas anteriormente descritas, refletem uma imagem de deficiência historicamente construída, que não eliminam a alteridade e nem evitam os mitos que rondam. A palavra que ainda melhor traduz este fenômeno, que atravessa as fronteiras do tempo e dos territórios é a "exclusão"

> A imagem das exclusões foi tão naturalizada que duvidar de sua materialidade, de sua concretude, seria somente um jogo de retórica. De fato existem concretas, do mesmo modo que existem excluídos de carne e osso, com nomes e sobrenomes, com idades, gêneros, sexualidades, raças, etnias, religiões, corpos polimorfos, classes sociais, gerações etc. (SKLIAR, 2003, p.82-83).

Neste sentido, a inclusão e a exclusão, ambas naturalizadas nos espaços por onde os supostos incluídos circundam, produzem, como consequência, uma constante contradição, pois fixam identidades a partir de binômios, dentre muitos outros, os de normalidade e anormalidade, conforme já visto. Embora as Políticas Nacionais de Educação e as ações de algumas escolas apontem para tentativas de superação das diversas formas de preconceito e exclusão, a ausência de uma reflexão mais profunda sobre a diferença, impede muitas vezes que se interprete, junto à inclusão, o conceito da diferença.

Conceito que se diga, movimenta uma ética e uma estética da diferença que, na sua unidade múltipla, alarga uma compreensão vinda da perspectiva filosófica. Tal entendimento pode adensar relações no interior da escola de modo a reunir o ser diferente e o viver a diferença num trabalho que opera com a singularidade, tracionando posicionamentos que sejam respeitáveis e democráticos.

Em outras palavras, aquele que trabalha e atua junto aos processos escolares de inclusão acaba por abranger em sua ação, de modo consciente ou não, uma política da diferença que remete a uma ética estética do diverso, que movimenta um pensar/agir em

sentir/fazer a diferença. Logo, a normatização da inclusão implica em uma ação nas escolas municipais e CMAEs de Curitiba que inclui o diferente, de modo objetivo na ação e de modo subjetivo na reflexão, que subjaz esta ação, movimenta uma ética da inclusão do diferente, fundada num princípio ontológico da diferença (DELEUZE, 2000).

Oliveira (2009, p.21), quando se refere à postura dos professores quanto aos valores praticados em sala, aponta que "a força dos pré - conceitos 'aprendidos' com o modelo cultural dominante se faz presente ao mesmo tempo em que práticas e propostas de superação desses se desenvolvem, sempre e permanentemente." Trata-se de potências que atuam em mão dupla, ou seja, a favor e contra a superação da discriminação e da exclusão.

Portanto, superar as dicotomias, eliminando os equívocos que frequentemente ocorrem nos espaços escolares torna-se desafiador. Reforçando o que já foi destacado, certas dualidades apontadas se encontram incorporadas na cultura, se fazem constantemente presentes no fazer pedagógico.

> Nas muitas formas que assume o fazer pedagógico, esses modelos se misturam com a vida real, plena de formas diferentes de fazer e de estar no mundo, que incorporam as múltiplas culturas de origem de alunos e de professores muito para além dos grandes identificadores de pertencimento cultural, que costumam se limitar a oposições duais entre brancos e negros, homens e mulheres, inteligentes e não inteligentes, bonitos e feios, etc. (OLIVEIRA, 2009, p.20).

Trazendo para as práticas das escolas, com relação à inclusão da pessoa com deficiência, persistem esses dualismos, além de contradições entre o que os documentos normatizadores de Educação Especial Inclusiva propõem e o que é possível de ser encaminhado na prática. Sobre a preocupação em se consolidar as propostas de Inclusão, Góes (2004) em sua pesquisa sobre o tema, salienta que a forma pela qual se insere a pessoa com deficiência na classe regular, diante das limitações nas adaptações que se efetuam, subestimam sua capacidade de estudante, o que já o exclui na própria sala de aula.

Considera-se por vezes as dificuldades em se concretizar adaptações de grande e de pequeno porte no comportamento profissional de acolhimento e nas estruturas físicas das escolas. Chama-se de adaptação de grande porte, por exemplo, a obtenção de carteiras adaptadas, rampas ou elevadores que facilitam a mobilidade de pessoas com deficiência física. E para que um espaço educativo público possa dispor de tais ajustes, é preciso se envolver em um caminho que passa por burocracias, o que amplia o tempo de execução dos mesmos. Já as adaptações de pequeno porte, referem-se ao redirecionamento das práticas e rotinas, que também costumam demandar tempo para ocorrer, pois até que sejam percebidas, discutidas e efetivadas, um bom tempo foi perdido para fazer avançar a aprendizagem do estudante com deficiência.

Góes (2004) destaca alguns aspectos sobre essas dificuldades alertando que, para as instituições oficiais, o fato dos estudantes com deficiência estarem frequentando uma sala de ensino regular consuma a inclusão:

> E, mesmo com visões mais exigentes sobre as adaptações que a escola deve fazer, as diretrizes não se concretizam facilmente, o que na prática resulta numa "escola igualada para todos", que oferece condições uniformes para aprendizagem e insuficiente para o aluno especial. Isso caracteriza uma atenção desigual a esse aluno, pois a igualdade aí implicada estaria justamente na atenção diferenciada. (GÓES, 2004, p.75).

Também há que se considerar que as medidas que podem aprimorar os conhecimentos daqueles que trabalham no cotidiano com a inclusão, medidas que modificaram olhares vindos das práticas e que, consequentemente, influenciam no fazer pedagógico, não são consideradas na proporção necessária tanto na formação inicial como na formação continuada de professores para a "educação inclusiva".

Em Curitiba, embora a Secretaria Municipal de Educação promova cursos em diferentes áreas que se referem à Educação Inclusiva, estes têm proposto uma formação continuada que não considera de modo mais amplo e profundo a inclusão relacionando-a à diferença, à diversidade e a outros conceitos correlatos. Quando ocorrem estes momentos de formação, seu alcance é restrito aos que já atuam na área de Educação Especial, atingindo de forma insuficiente o profissional do ensino regular.

Escuta sobre as práticas da educação especial nos CMAEEs e escolas de Curitiba

Por meio da voz das quatro entrevistadas que atuam na realidade da inclusão escolar em Curitiba, as análises mostraram as potencialidades de se praticar a inclusão. Direcionada por meio do roteiro de entrevista semiestruturada, foram utilizadas as mesmas questões norteadoras para as profissionais dos CMAEEs e para as professoras das escolas que participaram da entrevista. As perguntas que compuseram este roteiro, sendo abertas, possibilitou conduzir cada entrevista considerando as especificidades dos espaços e contextos em que se encontram inseridas e das trajetórias profissionais de cada entrevistada.

Sem aprofundar cada bloco ou questão, ao enfocar a realidade das práticas dos profissionais que atuam em quatro instituições de Curitiba, os relatos colhidos, retratam a realidade vivia e praticada no cotidiano de protagonistas que viveram e vivem o processo de Inclusão do educando com deficiência em Curitiba.

Desta forma representativa de um coletivo, estes profissionais entrevistados, demonstraram tentar compensar os vazios deixados pelas interpretações dadas a partir das Políticas de Educação Inclusiva, que provocam voltas e desvios, que em suas práticas apostam na estabilização ou na busca de certo equilíbrio por meio do fazer pedagógico que contemple as diferentes formas de aprender.

O estudo do cotidiano institucional realizado configura parte desta cartografia, em que as linhas emaranhadas, entrecruzadas, formam este cenário em que se inserem as interpretações que se têm das Políticas de Educação Especial no município de Curitiba. As entrevistadas representam, nesta cartografia, os demais profissionais que atuam em escolas e CMAEs de Curitiba. Demonstram, nas narrativas das suas práticas, as possibilidades e

desafios enfrentados quando o estudante com deficiência frequenta as salas de aula ou os atendimentos nos CMAEs. Esses profissionais confirmam os vazios deixados pelas interpretações das Políticas de Educação Inclusiva, que provocam voltas e desvios em suas ações, mas que apostam na estabilização ou na busca de certo equilíbrio por meio do fazer pedagógico que contemple as diferentes formas de aprender.

Na linha cartografada da escuta revela-se uma espécie de ambivalência que retrata a vontade de poder incluir docente e um estudante com deficiência frequentando os espaços escolares regulares, podendo ou não estar interagindo ou aprendendo. Neste sentido, considera-se que os estudantes com deficiência podem estar presentes no espaço escolar, mas não necessariamente ou efetivamente incluídos, conforme a abrangência a que este conceito remete.

Entende-se aqui que a inclusão pressupõe a garantia à educação de qualidade para todos, no sentido mais amplo dessa expressão, em que todos tenham acesso ao conhecimento. No entanto, as cotidianas incertezas de "o que fazer em cada caso", revelam sobre as práticas profissionais do cenário da inclusão que muitos educandos são impactados por intervenções permeadas de insegurança. Os aprendentes acabam por não se apropriar do conhecimento, ou se apropriam de forma parcial, ficando, portanto, sem a garantia de aprendizagem. As lacunas deixadas pelas interpretações implicam em falhas nos encaminhamentos ou inadequações, tendo por consequência além da fragmentação da aprendizagem até uma possível exclusão.

Percebe-se, nas entrevistadas, a preocupação com suas práticas, comprometidas com o trabalho educativo que desenvolvem, tentando buscar aperfeiçoamento profissional que fortaleça sua atuação, na intenção de atingir a aprendizagem do educando. Estes profissionais compreendem, que o aprendente com deficiência possui uma diferença ou singularidade em relação ao seu colega, também com deficiência, e em relação aos demais colegas da escola, portanto espera-se que deva ser respeitado enquanto ser humano e pessoa de direito.

Trazendo para esta reflexão a minha própria experiência e trajetória profissional e de pesquisadora, é fato que a formação do professor não acompanha, na mesma proporção, as demandas trazidas pelas leis que ditam a inclusão. Há um distanciamento visível entre as potências de inclusão das leis, as potencialidades da escola e também das práticas docentes. Neste sentido, as normativas que garantem o acesso dos estudantes com deficiência às escolas, mas não potencializam como se espera o direito à aprendizagem, bem como a permanência do educando com deficiência no ensino fundamental regular, confronta o imperativo das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva com a realidade objetiva destas.

Evidencia-se, portanto, por meio de lacunas ou falhas na formação do profissional, que o que se vem podendo fazer em nome desta lei, como são interpretadas suas exigências e medidas, a partir de um conjunto de ações e adaptações do cotidiano escolar para efetivação de uma prática de performance includente, cujos objetivos estão ainda longe de alcançar o esperado.

Sobre essa perspectiva, considerando ainda a escassez do acesso a novas abordagens conceituais que orientem valores para novas práticas no contexto do cotidiano das escolas, a ação docente vive um horizonte de poucos recursos para vislumbrar caminhos diferentes,

alternativos para atuação diante das exigências emergentes da inclusão. Visualiza-se que os profissionais da Educação Inclusiva, diante dos encaminhamentos dados e das interpretações feitas a partir de Políticas de Educação, submetem suas práticas à normalização sem estarem devidamente capacitados para operar de modo adequado, com aquilo que a norma orienta.

De forma sintética e didática será elencado a seguir algumas das necessidades levantadas na pesquisa empírica. As adequações que se fazem necessárias, na percepção destas profissionais entrevistadas, para que a inclusão possa ser conduzida de forma mais adequada, repetiram-se em seus relatos. Tanto no que se refere às Políticas como nas práticas escolares, os principais aspectos destacados nas respostas foram categorizados nos itens que seguem:

- Formação continuada para todos os professores do ensino fundamental regular.
- Garantia de suporte técnico e/ou apoio especializado que subsidie as ações do professor.
- Oferta de atendimentos especializados para as crianças com deficiência nas próprias escolas ou com a garantia de um trabalho próximo entre todos os profissionais.
- Acessibilidade nos espaços, adaptações físicas ou eliminação de barreiras arquitetônicas.
- Orientação, informação e suporte sistemático para os pais.
- Garantia de recursos humanos e materiais para o trabalho de qualidade com as deficiências.
- Garantia de professor de apoio nas turmas regulares.
- Redução do número de alunos nas turmas.
- Investimento econômico na Educação e Educação Especial visando melhores condições gerais.
- Manter as Escolas Especiais para as pessoas com deficiência com maior comprometimento, que não têm alcance de aprendizagem formal nas escolas de ensino fundamental regular.

Uma das entrevistadas faz uma reflexão importante quanto a outros aspectos que envolvem a inclusão, evidenciando o quanto complexo e amplo é o debate que deveria acercar uma política que vem se impondo às trajetórias profissionais que se encontram no interior das instituições de ensino básico. Trajetórias profissionais que têm sido muitas vezes massacradas pelo não saber o que fazer, pelo descaso da falta de apoio dos órgãos públicos, que impõe os agenciamentos da lei sem as condições de uma efetividade humanizadora dos mesmos. Parece fundamental interpretar de modo construtivo as contradições propostas nas leis, uma vez que muitas destas propostas, na prática possíveis de serem executadas nas escolas, não condizem com o projeto de sociedade idealizado nos documentos.

Resumidamente, ou em tópicos, se descreve abaixo as sugestões contempladas pelas profissionais para melhorar, transformar e garantir a efetividade da inclusão:

• Ouvir os pais ou contar com as famílias na busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados.

• Preparo antecipado do professor que irá receber o educando com deficiência, a fim de que este possa buscar informações e planejar a recepção e o acolhimento do educando sempre que possível.

• Formação Continuada – Semana de Estudos Pedagógicos – SEP, que contemple o tema inclusão.

• Promover estudos, encontros e discussões entre os vários envolvidos no processo educativo para estar informado sobre as leis ou políticas de educação inclusiva, aprimorar conhecimentos e encontrar possíveis caminhos que promovam melhorias no processo de inclusão.

• Aceitação do processo de inclusão e eliminação da resistência quanto ao trabalho com as diferenças.

• Efetivação de medidas garantidas em leis ou documentos, mediante diminuição das burocracias e maior agilidade nos processos e encaminhamentos que envolvem a inclusão.

• Trabalho em rede ou parceria entre todos os profissionais que atendem ou assistem as crianças com deficiência, incluindo as que direcionam o processo de inclusão no município.

• Acreditar na inclusão e lutar pelas melhorias de estrutura e de condições.

Conclui-se, desta análise empírica, que existem potencialidades ainda por explorar na educação inclusiva. A potência de pensamento dos profissionais de educação, mesmo diante das inúmeras barreiras e dificuldades encontradas vindas das interpretações e das condições oferecidas pelas políticas maiores ou locais de Educação Especial Inclusiva, evidencia um discurso que se compromete com o processo de inclusão.

Para além das críticas vazias ou de negação quanto à aceitação das diferenças, vislumbram poder fazer de suas práticas formas de resistência. Almejando encontrar caminhos para agir em uma escola realmente inclusiva, desejam formação contínua para a construção de novas potências, outros recursos subjetivos e objetivos que desdobrem, em muitas possibilidades, suas vontades de poder incluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em inclusão na perspectiva da "Filosofia da Diferença" pode ser o caminho para a construção de "novas conexões, novas sinapses", cartografia que "a filosofia mobiliza ao criar conceitos, mas é também uma imagem da qual a biologia do cérebro, com seus próprios meios, descobre a semelhança material objetiva ou o material da potência." (DELEUZE, 1992, p.186).

É preciso refletir, buscar, sensibilizar, dar vazão a outras perspectivas, que proporcionem outras abordagens aos conceitos, como por exemplo o de "igualdade", tão disseminado na sociedade e na escola de hoje, de outra forma. Pode-se dizer que:

> A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que releva da moral

> e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade. (François Jacob, La diversité, sel de La vie, 1979 – citado por PIERUCCI, 1999, p.104).

Entendendo que, imersa em uma lógica política, a igualdade está sob o holofote que ofusca as diferenças, os protagonistas da inclusão na escola testemunham e participam das práticas impostas, interpretadas e potencializadas em nome da igualdade para as desigualdades.

A escola, assim como os CMAEEs , enquanto instituições de agenciamento, ao buscar potencialidades e novos olhares com relação às diferenças, precisam escapar do eterno e vislumbrar a formação de um novo olhar, um devir que não só busque formas de existência e resistência, mas que recriem os universais, as subjetivações, que produzam conceitos nas multiplicidades.

A construção de uma política da diferença, quando pensada a partir da dimensão coletiva, através de movimentos que projetem novas reivindicações, configuram com maior força a possibilidade de uma educação inclusiva. Deleuze, (1998, p.74) propõe o pensar coletivo, pois “Mesmo individual, a construção do plano é uma política, ela engaja, necessariamente, um 'coletivo', agenciamentos coletivos, um conjunto de devires sociais.”

Que as práticas dos professores possibilitem movimentos, mesmo que aconteçam partindo de sensibilizações e devires individuais, estendendo-se para os pequenos coletivos; que busquem linhas de fuga para escapar das universalizações que ocultam ou excluem as diferenças.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1981.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Traduzido por Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. ***O que é a filosofia?.*** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. GATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** Tradução de Peter pal Pelbart. - Sao Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Traduzido por Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2000.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta e outros textos - Textos e entrevistas (1953-1974).** Edição preparada por David Lapoujade - Tradução brasileira. Editora Iluminuras, 2004. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/7134355/Deleuze-Ilha-Deserta#scribd. . Acesso 29 mai 2015.

FERRE, Núria Perez de Lara. **"Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta."** In. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel: Políticas e Práticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, M. C; FERREIRA, J.F. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas.** In: GOÉS, M.C.R.;LAPLANE, A.L.F. de.(Org.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP; Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de Saber.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collégede France (1974-1974).** Tradução Eduarda Brandiio. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso – aula inaugural no Collége de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 22. ed. São Paulo: Edições loyola, 2012.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. "Normalidade": Revisitando o conceito. XI ANPED Sul, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/903/647. Acesso em: 22 mar 2014

GOES, Maria Cecília Rafael de. Laplane, Adriana Lia Friszman de. (orgs**). Políticas e Práticas de educação Inclusiva.** Campinas: SP: Autores Associados 2004.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **Desafios da Inclusão de Alunos Especiais – a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa**. In GOES, Maria Cecília Rafael de. Laplane, Adriana Lia Friszman de. (orgs). **Políticas e Práticas de educação Inclusiva.** Campinas: SP: Autores Associados 2004.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

SKLIAR, Carlos; DUCHATZKY, Silvia. **"O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação"**. In. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel: Políticas e Práticas da Diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **A Expressão da Diferença Nas Tensões da Identidade**. Revista Fórum Identidades, Organizada pelo GEPIADDE. ano 2, V. 4 jul-dez (2008). Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/123456789/515/1/DiferencaTensoesIdentidade.pdf. Acesso em 25 set 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Docência na educação básica: saberes, desafios e perspectivas. Revista Contrapontos, Itajaí, V.9, n.3, pp18-31, set/dez 2009. Disponível em: http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212/1469. Acesso em 21 jun 2015.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da Diferença. São Paulo: USP, Curso de Pós Graduação em Sociologia – Ed. 34, 1999.