

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA



**MARCAS INSTITUCIONAIS OPERANDO NA
SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**



**ANA AMÁLIA OLIVEIRA ROVEDA
2012**

Capa produzida pelo estudante de Designer Matheus Copini / Tapera, Rio Grande do Sul.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**MARCAS INSTITUCIONAIS OPERANDO NA SUBJETIVAÇÃO DOS
SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Amália Oliveira Roveda

Santa Maria, RS, Brasil
2012

MARCAS INSTITUCIONAIS OPERANDO NA SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

por

Ana Amália Oliveira Roveda

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado em
Educação do Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2012

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa em Educação Especial

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**MARCAS INSTITUCIONAIS OPERANDO NA SUBJETIVAÇÃO DOS
SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**

elaborada por

Ana Amália Oliveira Roveda

como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Inês Naujorks, Dr^a.
(Orientadora/Presidente)

Adriana da Silva Thoma, Dr^a. (UFRGS)

Márcia Lise Lunardi – Lazzarin, Dr^a. (UFSM)

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 7 de maio de 2012.

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa à minha mãe. Que com seu amor e carinho me fez chegar a esse caminho. Por ter sido o maior de todos os exemplos profissionais. Por não ter, nem por um instante, me desmotivado e desiludido em relação à escolha em ser professora. Por, pelo contrário, ter me encantado com sua alegria diária na hora de ir para a escola, seus planejamentos criativos e seu otimismo constante. É a ela, dona de meus maiores sentimentos e também incentivadora de meus maiores inventos - minha MÃE, que dedico essa produção.

AGRADECIMENTOS

Uma produção por mais solitária que pareça nunca é construída em total solidão, por uma só pessoa. Isso porque a todo instante estamos nos constituindo, nos reafirmando, transformando, aprendendo, reaprendendo e sempre precisamos de alguém para que tais processos se tornem acontecimentos.

Quando parei para pensar nesse momento de minha produção, dei-me conta do quão abençoada sou, por ter tido a oportunidade de conhecer e conviver com inúmeras pessoas das quais sem o carinho e apoio não teria chegado até aqui.

Por isso, inicio esse cantinho reservado aos afetos agradecendo à minha família. Família que me ensina diariamente o mais sincero entendimento da palavra amor, que esteve ao meu lado nos piores e melhores momentos, que me encorajou quando necessário e fez desacelerar meus ímpetos quando pensei em alçar voos mais altos do que minhas asas poderiam suportar.

Agradeço ao namorado, noivo, “namorado”, amigo e companheiro Diego. Por ter acompanhado todos os meus sonhos, desde a ideia do curso de Educação Especial até a conclusão dessa pesquisa. Por ter sido ouvinte de todos os desesperos teóricos, as metamorfoses constantes. Por ter assumido a casa por dias e dias enquanto eu me dedicava apenas à escrita acadêmica. Por saber me consolar em meio aos estremecimentos causados pela insegurança e fragilidade. Por me impulsionar sempre para frente, mesmo sem compartilhar das mesmas opiniões e compreensões, mas respeitando meus maiores desejos e minha forma de agir e pensar.

À minha mãe Lenize que, por todas as razões expostas na dedicatória, faz-se imprescindível na minha vida.

À minha irmã Mônica pela amizade constante, motivação e amor incondicional que a mim sempre dedicou.

À minha irmã Patrícia pela compreensão, amizade e companheirismo, sempre ouvindo meus anseios e me encorajando a seguir em frente.

Ao meu irmão Michel que com seus atos intempestivos me ensinou a pureza do amor, a simplicidade dos pequenos gestos e é talvez a maior razão de estar eu onde estou.

Ao meu pai Antônio que muito acreditou em mim, alegrando-se com minhas conquistas e me impulsionando a seguir novos caminhos.

Aos meus sobrinhos amados Alexandre, Pedro, Rafaela, Helena e Antônio que se fizeram presente em todos os meus momentos mais felizes, presenteando-me com palavras meigas, beijos doces e carinhos únicos.

À minha vózinha Idila (em memória) por ter me deixado os mais importantes princípios e os mais belos sentimentos.

A Deus, sempre presente nos pensamentos e orações, direcionando-me por caminhos de amor e virtudes.

Aos meus cunhados Roberto e Leandro, pelo interesse e preocupação comigo.

À minha sogra Sirlei (em memória) por ter me confiado tantos momentos e por ter eu aprendido com ela a ser mais alegre, feliz e espontânea.

Às amigas de sempre e para sempre que estiveram ao meu lado antes mesmo do ingresso no Mestrado e que assim permanecem, sempre me confortando e amparando. São elas: Marciele, Janine, Juliana, Elize, Marcela, Elisa, Jordana, Camila, Cíntia e Thaís.

Às minhas colegas de trabalho no município de Ijuí, Lilian e Erica por terem me orientado em meus primeiros passos enquanto profissional e pelo carinho que me dedicaram.

Às colegas de trabalho que se dispuseram a participar dessa pesquisa e foram generosas me doando parte de seu tempo para a realização das entrevistas.

À amiga Daniela pelo companheirismo e disponibilidade e à amiga Patrícia, pela generosidade e confiança em me querer em sua casa sem muito me conhecer. As duas pelas incansáveis terapias profissionais realizadas no meu primeiro ano de experiência profissional e pelo apoio diário.

À professora e amiga Leandra, sempre disposta, solidária e interessada por meus desejos e anseios.

À amiga Maureline que dividiu comigo essa travessia dolorosa pelo processo de formação do curso de Mestrado, pela amizade sincera que construímos juntas.

Aos meus alunos que me fazem acreditar todos os dias na minha profissão, me permitindo contribuir para que seus dias sejam mais alegres e suas potencialidades sejam trabalhadas.

À professora Maria Inês, querida orientadora e companheira, que me apoiou quando muito precisei, que acreditou em mim mais que eu mesmo e fez possível essa construção.

À Banca Examinadora que na qualificação do projeto, mostrou-se imensamente colaborativa.

E por fim, a todos que de uma forma ou outra estiveram colaborando para a conclusão de mais essa etapa em minha vida. Muito obrigada, com muito carinho.

Cabe apenas dizer que não penso que esse espaço reservado aos afetos e agradecimentos seja menos importante ou, como alguns autores acreditam, desnecessário. Isso porque não acredito em crescimento solitário, nem em trabalho individual. Para que uma pessoa amadureça e para que um trabalho seja construído há que se ter humildade para reconhecer os que dela fizeram parte e os que contribuíram para sua realização.

“O que é preciso que eu seja, eu que penso e sou meu pensamento para que eu seja o que eu não penso, para que meu pensamento seja o que eu não sou? [...] Qual é a relação e o difícil pertencimento do ser e do pensamento?”

(Foucault, 1999)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MARCAS INSTITUCIONAIS OPERANDO NA SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

AUTORA: ANA AMÁLIA OLIVEIRA ROVEDA
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA INÊS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, RS, 7 de maio de 2012.

Essa pesquisa propôs-se a compreender, a partir de discursos profissionais vivenciados em uma instituição escolar - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/APAE e também da seleção e análise de alguns materiais documentados considerados importantes no processo de subjetivação de pessoas com deficiência, que efeitos têm a produção de certos discursos acerca da deficiência, nos processos de subjetivação das pessoas com deficiência. Faz-se importante dizer que a pesquisa seguiu uma perspectiva metodológica baseada nos estudos foucaultianos. Sendo assim, teve como principal ferramenta analítica, de acordo com os estudos de Michel Foucault, a subjetivação. Portanto, quando se pensa em sujeito não se compreende sua existência a partir de um ponto de origem ou de uma prática fundadora, mas sim por meio de práticas que de acordo com os tempos e espaços vão produzindo sujeitos e, com isso, os mesmos são compreendidos como efeitos de uma constituição. Para tanto, analisou-se as materialidades acima destacadas com o propósito de identificar alguns discursos sobre a deficiência, bem como a forma como os modos de ser deficiente foram sendo produzidos ao longo do tempo e de acordo com cada espaço em que esses sujeitos estiveram presentes. Ou seja, como os discursos institucionais, produzidos em diferentes momentos, foram produzindo efeitos de sentido em sua constituição. Vale dizer que com a análise das materialidades e com o contexto geral da pesquisa, fez-se de significativa importância tal questionamento, de modo que em cada fragmento e/ou fala transcrita foi possível encontrar as marcas institucionais comentadas ainda nas linhas iniciais que, conforme o que se pensa, vieram a instituir os tantos modos de ser deficiente que aqui não se pretendeu definir, mas sim problematizar a fim de que se pudesse refletir sobre os processos de subjetivação pelos quais os sujeitos com deficiência passam. Por fim, pretende-se que a leitura dessa construção possa fazer pensar e repensar a todos os que se interessam por essa área, bem como fazer possível o compartilhamento de ideias com profissionais de visão e abordagens diferenciadas.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MARKS OF INSTITUTIONAL OPERATING IN SUBJECTIVITY OF SUBJECTS WITH DISABILITIES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, RS, 7 de maio de 2012.

This research aimed to understand the speeches from experienced professionals in a school - - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/APAE and also the selection and analysis of some materials documented as important in the process of subjectification of people with disabilities what effects have the production of certain discourses of disability, in the processes of subjectification of persons with disabilities. It is important to say that the research followed a methodological approach based on Foucault studies. Thus, had the main analytical tool, according to the studies of Michel Foucault, subjectivity. Therefore, when thinking about the subject does not understand his existence from a point of origin or founder of a practice, but through practices that according to the times and spaces will produce subjects and, therefore, they are understood as effects of a constitution. To this end, we analyzed the material issues highlighted above with the purpose of identifying some discourses on disability, and how the ways of being poor were being produced over time and according to each space in which these individuals were present. That is, as the institutional discourses, produced at different times, producing effects were felt in its constitution. We emphasize that the analysis of materiality and the general context of research, it was of significant importance such questioning, so that each fragment and/or transcribed speech was possible to find the brands institutional commented that even in the opening lines, as what is thought, came to establish the many ways of being poor that here is not intended to define, but to discuss that if you could reflect on the subjective processes by which individuals with disabilities are. Finally, it is intended that the reading of this construction may make you think and rethink all who are interested in this area as well as make possible the sharing of ideas with professional vision and differentiated approaches.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Autorização Institucional (APAE)

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (profissionais)

ANEXO C – Roteiro para entrevista

SUMÁRIO

DELINEANDO O PERCURSO PELO QUAL A PESQUISA FOI SENDO SUBJETIVADA...	14
CAPÍTULO I - CAMINHOS POR ONDE ANDAR.....	20
1.1 <i>Corpus... O quê, por que e para quê?</i>	23
1.2 <i>Ferramentas Necessárias</i>	27
CAPÍTULO II - TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	33
2.1 <i>APAE... Do ontem ao agora</i>	36
CAPÍTULO III - FRAGMENTOS INSTITUCIONAIS PRODUZINDO DISCURSOS SOBRE A DEFICIÊNCIA.....	39
CAPÍTULO IV – DISCURSOS PROFISSIONAIS.....	50
CAPÍTULO V - MARCAS INSTITUCIONAIS E MODOS DE SER DEFICIENTE.....	64
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS.....	71

DELINEANDO O PERCURSO PELO QUAL A PESQUISA FOI SENDO SUBJETIVADA

Sou tão produzida pelos discursos que tenho presunção de comentar, como todas as hipotéticas crianças que são por eles descritas e constituídas. Não tenho a pretensão, muito menos a ilusão, de que possa deles me afastar ou que possa, em algum momento, estar livre de seu poder constituidor.

(BUJES, 2001, p.17)

Impossível iniciar essa construção sem revisitar alguns lugares e vivências que me trouxeram até aqui e que, portanto, perpassam o processo de subjetivação pelo qual me constituo quem sou.

Minha relação com a Educação Especial iniciou-se ainda quando pequena na convivência com meu irmão que apresenta diagnóstico de epilepsia e transtorno de comportamento. Entretanto, minha escolha em estudar e me tornar uma profissional desta área só aconteceu durante o curso pré-vestibular, em que, apoiada por minha mãe, realizei a inscrição para o curso de “Educação Especial – Licenciatura Plena”.

Aprovada na seleção, passei a estudar e conhecer a educação especial de uma forma diferente daquela que me fez ingressar no curso. Não mais com um olhar romântico e caritativo, mas procurando compreender de que forma o trabalho, os alunos, a legislação e o próprio curso – ofertado na Universidade Federal de Santa Maria, vinham constituindo-se e inter-relacionando papéis e lugares de atuação.

Importante dizer que esse olhar romântico e caritativo a que me refiro no parágrafo anterior não passa a ser inexistente em minha constituição, mas passa a operar de outra maneira o campo de conhecimento da educação especial em minha vida.

Minha trajetória durante a graduação foi bastante ativa, no sentido de estar sempre buscando materiais, leituras e experiências que me proporcionassem maior entendimento quanto àquilo que me inquietava.

Entre projetos, estágios, trabalhos voluntários e monitorias, pude ir delineando alguns desejos quanto às áreas que mais me despertavam dedicação e

estudo. Com isso, fui delineando os contornos que me levariam o mais próximo possível daquilo que me inquietava e desacomodava, para quem sabe, compreendendo mais, pudesse descobrir outros caminhos que me levassem à solução do que até então considerava como problemas.

Para tanto, tento definir o que eram esses “problemas” a meu ver, naquele momento de formação: a dificuldade do professor do ensino regular em trabalhar com o aluno com deficiência, o não entendimento da maioria das pessoas em relação às funções a serem exercidas pelo professor de educação especial, os rótulos atribuídos aos alunos em sala de aula, os parâmetros de classificação escolhidos pelas escolas, entre outros.

Junto a isso, vieram os primeiros contatos com as escolas, alunos, professores e todo esse emaranhado de lugares e sujeitos a que eu atribuía opiniões e “acholândias”. Sendo assim, minha primeira experiência foi na realização do Estágio Supervisionado em Dificuldades de Aprendizagem, realizado no sexto semestre do curso.

Dividi com a colega Marciele Dornelles e com a professora orientadora Eliana Menezes a difícil tarefa de (des)construir muitas ideias que me norteavam e davam seguimento aos meus até então “pilares de sustentação” dentro da educação especial.

Digo isso, porque já no primeiro dia do estágio, meus pensamentos se desacomodaram com uma colocação de uma das professoras da sala regular a respeito da aluna com quem iríamos trabalhar: “Ela é um caso perdido, tem uma família desestruturada e não consegue aprender a ler nem a escrever. Não sei por que ela continua vindo à escola”.

Isso me levou a questionar muito os tais “pilares de sustentação” e os problemas por mim avistados até então. Isso porque, junto com minha colega e com a orientadora, comecei a entender que de repente o ponto de partida pelo qual eu me guiava não existia e que nem sequer era necessário existir, pois as coisas talvez pudessem ter um caminho inverso ao que eu acreditava.

Diante disso, fui à busca de algo que pudesse me auxiliar na melhor compreensão dessas questões. Realizei um trabalho de monitoria na disciplina de Fundamentos da Educação, junto com o professor Reinoldo Marquezan e, com isso,

inicie minha participação em seu projeto de pesquisa intitulado “Exclusão-Inclusão: aproximações ao estudo do discurso de sala de aula”.

A partir disso, e com a orientação da professora Leandra Bôer Possa, delimito o problema de pesquisa que seria abordado no meu Trabalho Final de Curso (TFC): quais narrativas os professores fazem de seus alunos deficientes?

Na construção do TFC, tomei como ponto de partida a fala da professora da sala regular da escola em que realizei o estágio em dificuldades de aprendizagem, conforme citado anteriormente, pensando em como os discursos professorais poderiam estar atuando no processo de subjetivação dos alunos.

Com isso, busquei compreender os discursos como produtores de efeitos, agindo na constituição da escola, na relação da escola com a família, nas relações de aprendizagem e na constituição dos sujeitos. Caracterizei tais discursos como sendo práticas discursivas acerca do aluno com deficiência. Acredito terem acontecido aí as primeiras afinidades com os estudos de Michel Foucault e também com estudos de cunho pós-estruturalistas¹.

“O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 30). No capítulo em que me detenho a falar do percurso metodológico pelo qual venho me aventurando, aprofundo mais acerca da escolha pelas ferramentas conceituais “Prática”, “Discurso” e “Subjetivação”, apresentadas por Michel Foucault.

Dando continuidade aos estudos acerca dessas vertentes teórico-metodológicas, problematizei, durante o Curso de Especialização em Transtornos do Desenvolvimento na infância e na adolescência: abordagem interdisciplinar, a questão da incessante busca pelo diagnóstico clínico nas escolas e levantei a possibilidade dos processos discursivos da e na escola estarem produzindo a deficiência nos alunos.

Tais questões surgiram da experiência como professora de educação

¹ Perspectiva teórica baseada em princípios não totalizantes, não universais, ou seja, “o que interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade, o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através de enunciados” (VEIGA-NETO, 2002, p. 32).

especial em duas escolas regulares do município de Ijuí, no Atendimento Educacional Especializado / AEE, oferecido em Sala de Recursos Multifuncional, no ano de 2010.

Mesmo, tendo realizado duas pesquisas em que as linhas teórico-metodológicas seguissem vertentes pós-estruturalistas e algumas ferramentas conceituais trabalhadas por Michel Foucault, foi só ao ingressar no Curso de Mestrado, em 2010, que encontrei possibilidades de conversações acerca de tais estudos. É por essa razão que afirmo não ter escolhido os Estudos Foucaultianos por modismo ou teimosia, mas por acreditar que esses são os óculos que me servem. E como disse Gilles Deleuze (apud FOUCAULT, 1996, p. 71): “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante”.

Dito alguns porquês de minhas escolhas até o momento, passo a falar sobre a pesquisa de Mestrado que aqui me trouxe e que traz como principal questão os modos de subjetivação e objetivação da pessoa com deficiência.

Inicialmente, alicerçada pelas experiências profissionais, pensei em buscar nos discursos das próprias pessoas com deficiência elementos que me trouxessem maior compreensão acerca do “como” eles compreendem a deficiência, tentando encontrar marcas dos sistemas pelos quais vieram sendo constituídos.

Isso porque entendo que a essas pessoas, foi negado o direito de falar por muito tempo. É como se a fuga da normalidade, ou seja, sua anormalidade visivelmente marcada pelo tempo, pelas narrativas produzidas sobre si, pudesse incapacitá-los de dizer, desejar, pensar.

Mas, como todo o processo de pesquisa perpassa por reflexões, modificações e transformações, fui alterando algumas questões, aconselhada pela Banca Examinadora e também pelas constatações que fiz acerca do tempo que restava para tal pesquisa. Ou seja, muito curto o período que teria para fazer essa busca com as pessoas com deficiência, assim como ainda imatura em certas questões metodológicas, tendo em vista o cuidado em deixar o discurso deles vir a tona, sem que fosse por meio dos meus pensamentos e considerações.

Entretanto, essas transformações não fogem dos meus desejos de pesquisa e nem daquilo que me motivou a dar continuidade aos estudos. E é por acreditar que para realizar todo e qualquer processo de pesquisa é necessário estar envolvido

com o tema escolhido, conforme o que Corazza (2002, p. 110) questiona: “Qual é o grau de paixão que se necessita ter com o problema, para que aceitemos ficar, por um longo tempo, estudando e pensando sobre ele?”, que optei pela seguinte questão de pesquisa: que efeitos têm a produção de certos discursos acerca da deficiência, nos processos de subjetivação das pessoas com deficiência?

Desde já, vale dizer que os discursos a serem analisados advêm da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, instituição em que atualmente estou trabalhando como Educadora Especial e Coordenadora Pedagógica.

Entendo que esse é o problema de pesquisa que me motiva nesse momento a estudar e pesquisar, porque é o que me “encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre o que “vai mal” no campo da Educação e a respeito de que se faz urgente perguntar” (FISCHER, 2005, p. 122).

Importante dizer que a capa dessa dissertação teve sua produção pensada a partir do que essa pesquisa me propôs e do que meus estudos e análises foram me apontando. Portanto, nos diferentes traços delineados no desenho da capa, propõem-se que o leitor possa estar visualizando alguns modos de ser deficiente que vieram sendo produzidos ao longo de muito tempo, em meio a muitos discursos e que aqui, com essa pesquisa pudera estar aparecendo junto às materialidades selecionadas.

Esse primeiro momento teve o objetivo de revisitar momentos importantes em minha constituição e, portanto, fundamentais no processo de subjetivação pelo qual venho passando. Posso dizer que o tempo todo “pude repensar minha própria prática, fazendo um exercício de autocrítica, como sujeito que sou, assujeitado aos outros pelo controle e dependência e preso à minha própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Ao estruturar esta pesquisa, pensei em organizá-la de acordo com os passos por mim seguidos durante todo o período de aprofundamento teórico, de coleta dos discursos e análise dos materiais. Com isso, dividi a escrita em cinco capítulos.

No capítulo inicial, **CAMINHOS POR ONDE ANDAR** busco trazer os caminhos metodológicos escolhidos para a elaboração da pesquisa. Com isso, divido em dois momentos: ***Corpus... O quê, por que e para quê?***, direcionado a apresentar a materialidade escolhida e ***Ferramentas necessárias***, destinado a pontuar as ferramentas que propiciarão conexões com as análises realizadas.

Em um próximo momento, elegi o capítulo **TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, em que pretendi apresentar um pouco dos tempos e espaços da educação especial, para, posteriormente, propor o entendimento dos diferentes modos de ser deficiente a partir dos discursos de cada tempo. Aproveito também para apresentar alguns dados sobre o surgimento e funcionamento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais na seção ***APAE... Do ontem ao agora***.

No terceiro capítulo, intitulado **FRAGMENTOS INSTITUCIONAIS PRODUZINDO DISCURSOS SOBRE A DEFICIÊNCIA**, realizei a análise dos documentos selecionados e elenquei fragmentos que me pareceram significativos para o entendimento das marcas institucionais a que me refiro ainda no título desta pesquisa.

Em seguida, trouxe a segunda materialidade, entrevistas realizadas com profissionais da APAE e a análise de tais discursos. A essa seção chamei de **DISCURSOS PROFISSIONAIS**.

Para contextualizar as duas materialidades escolhidas, compreender suas proximidades e possibilidades no entendimento de os discursos estarem instituindo formas de ser deficiente e fazer algumas considerações não tão finais, mas de encerramento dessa construção, escrevi o último capítulo **MARCAS INSTITUCIONAIS E MODOS DE SER DEFICIENTE**.

Por fim, cabe destacar que esta pesquisa nada mais é que uma vontade de saber e que sua produção aconteceu “não para fazer aparecer aí a autoria como vontade de verdade” (FISCHER, 2005, p. 130), mas para apresentar a minha compreensão, minha vontade de saber.

CAPÍTULO I

CAMINHOS POR ONDE ANDAR

Não se destina àqueles e àquelas que acreditam que existe “um caminho certo” e que, ao encontrá-lo tudo se resolve como num passe de mágica. Dirige-se a todas e todos que estão dispostos a inventar seu próprio caminho.

(COSTA, 2002, p. 19)

Quando me utilizo da citação acima para dar início a esse momento da escrita, é para reforçar o que venho construindo e produzindo ao longo das conversações realizadas durante minha formação. O que é uma verdade senão uma invenção dos sujeitos?

Tomo as palavras de Veiga-Neto para explicar que “é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (2000, p. 29). E por isso, há que se pensar que somos (as) sujeitados pelas verdades do nosso tempo, buscamos “discursos verdadeiros que nos constituam” (FISCHER, 2002, p. 29).

Ao pensar na pesquisa de Mestrado, pude logo me defrontar com alguns questionamentos, os quais me fizeram refletir muito sobre o que vinha compreendendo, buscando e elaborando a partir de minhas construções. Isso porque, mesmo tendo uma incursão pelos caminhos de pesquisa a que me proponho neste momento, faltavam-me conexões, aprofundamento e coerência com os objetivos traçados para a execução de tal investigação.

Para tanto, aos poucos com maior proximidade e familiaridade, fui delineando os passos a serem seguidos e os caminhos que possivelmente me propiciariam maior entendimento no que diz respeito aos lugares e sujeitos da pesquisa. Vale dizer que assim como Michel Foucault, são as condições que me interessam:

Por isso ele diz: pesquisa histórica e não trabalho de historiador. Ele não faz uma história das mentalidades, mas das condições nas quais se manifesta tudo o que tem uma existência mental, os enunciados e o regime de

linguagem. Ele não faz uma história dos comportamentos, mas das condições nas quais se manifesta tudo o que tem uma existência visível, sob um regime de luz. Ele não faz uma história das instituições, mas das condições nas quais elas integram relações diferenciais de forças, no horizonte de um campo social. Ele não faz uma história da vida privada, mas das condições nas quais a relação consigo constitui uma vida privada. Ele não faz a história dos sujeitos, mas dos processos de subjetivação, sob as dobras que ocorrem nesse campo ontológico tanto quanto social. Certamente, o que perturba Foucault, e é o pensamento. “Que significa pensar? O que se chama pensar?” – a pergunta lançada por Heidegger, retomada por Foucault, é a mais importante de suas flechas. Uma história do pensamento enquanto tal. Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento (DELEUZE, 2006, p. 124).

Ao pensar na problematização que me encoraja a investigar, pensar, refletir, dei-me conta do quanto estou ponderando diferentemente da época em que me sustentava com os tais pilares referenciados na seção que intitulei **DELINEANDO O PERCURSO PELO QUAL A PESQUISA FOI SUBJETIVADA**. Isso porque me considero em constante transformação, a todo instante produzindo e sendo produzida. “Não somos seres inerentes às coisas, nós é que produzimos as coisas; somos seres históricos, atravessados por discursos que produzimos e que nos produzem” (SILVEIRA, 2010, p. 12).

Daí surge o investimento nas inquietudes por mim levantadas nessa pesquisa: que efeitos têm a produção de certos discursos acerca da deficiência, nos processos de subjetivação das pessoas com deficiência?

Cabe dizer que denomino marcas institucionais àquilo que considero como sendo a demonstração dos processos de subjetivação pelos quais todos passam nos lugares que se relacionam de uma forma ou outra. Ou seja, aqui considero que as marcas institucionais encontradas nos discursos dos profissionais da instituição da APAE produzem modos de ser deficiente.

Tal problematização advém da ansiedade vivenciada a cada diferente discurso sobre a deficiência e isso, porque em pouco espaço de tempo, novas leis, decretos, regulamentações, normatizações, etc. vêm sendo articuladas na área da educação especial. Com isso, questiono-me acerca das condições a que estão assujeitadas as pessoas com deficiência.

Pensando no histórico da educação especial, do qual me deterei no próximo capítulo, **TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, é possível compreender

essas questões a que me proponho pesquisar. No decorrer dos tempos, a educação especial sofreu diversas e diferentes transformações, o que foi acontecendo de acordo com cada momento histórico. A partir disso, os discursos de cada época é que foram produzindo as formas de ser deficiente em cada espaço e lugar.

Esse é o meu investimento, compreender como os discursos produzem outro discurso sobre a deficiência e como tudo isso vêm instituindo formas de ser deficiente. Para tanto, optei pelo sistema institucional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sistema em que atualmente estou inserida e, portanto, que me faz mais significativo.

Feitos esses recortes e delimitações, posso afirmar que “não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado, que para nós adquiriu sentidos, e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou” (CORAZZA, 2002, p. 124).

Minhas suspeições e desacomodamentos é que vem oportunizando a construção da pesquisa. Objetivo a singularidade e me distancio dos essencialismos e/ou universalismos. Pretendo conhecer algumas das condições em que tais discursos vieram acontecendo e como eles vêm instituindo formas de ser deficiente.

Tomo uma referência de Costa (2002) sobre as verdades em relação às mulheres para pensar nessas relações de produção e invenção, o qual tenho me detido em meus estudos: “no hegemônico paradigma moderno, estabelecido sob a égide do masculino, foram produzidas as verdades sobre a mulher” (p.17), assim como através do binarismo normal/anormal, foram sendo produzidas verdades sobre as pessoas com deficiência. E é a partir disso que reafirmo minhas discordâncias e divergências em relação às totalidades, às verdades únicas e absolutas.

Conforme Veiga-Neto (2002, p. 34):

Para o pensamento pós-moderno o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado.

Por fim, gostaria apenas que “subvertêssemos a forma de pensar essas pessoas, que suspendêssemos os julgamentos e concordássemos em admitir que são sujeitos inventados, então, detenhamo-nos em discutir essa invenção, com os olhos abertos para a novidade que eles possam representar” (BUJES, 2005).

Ainda apresentando os contornos teórico-metodológicos que me possibilitaram a realização desta pesquisa, faço a divisão de dois momentos, os quais eu considero fundamentais para o esclarecimento de alguns pontos de entrelaçamento. No primeiro, ***Corpus... O quê, por que e para quê?***, detenho-me a dizer da materialidade selecionada, das razões e dos objetivos que me fizeram chegar até tais discursos. E, no segundo momento, ***Ferramentas necessárias***, passo a detalhar as ferramentas conceituais utilizadas a partir dos estudos foucaultianos, e que se fazem indispensáveis na sistematização do corpus.

1.1 Corpus... O quê, por que e para quê?

Primeiramente, cabe dizer o que significa o *corpus* da pesquisa, o delineamento, os recortes, os aprofundamentos acerca do objeto. Ele “é construído por meio dos gestos de leitura, de interpretação e de compreensão do próprio objeto de investigação” (MARQUEZAN, 2010, p. 44).

Segundo Grigoletto, o *corpus* é “tomado como um conjunto de seqüências discursivas estruturado segundo um plano definido com referência a certo estado de condições de produção do discurso” (2002, p. 63). Com isso definido, passo a apresentar o meu *corpus* de pesquisa, o porquê e para quê o escolhi.

O objetivo desta pesquisa é fazer uma análise discursiva sobre a forma como os discursos institucionais, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, produzem um “certo discurso” sobre a deficiência e, com isso, compreender as formas como esses discursos vêm instituindo modos de ser deficiente.

Para isso, alguns documentos foram selecionados, estudados e ao longo dessas conversações realizadas durante as aulas, conferências, leituras e vivências pude elencar quais seriam os de maior contribuição à pesquisa e que, a nosso ver, meu e de minha orientadora, propiciariam maiores articulações com a segunda

materialidade.

Sendo assim, passo a falar dos documentos selecionados. Num primeiro momento, foi bastante difícil optar por um ou outro, saber qual estaria contemplando melhor as propostas da pesquisa. Esse foi um processo bastante custoso, porque ao mesmo tempo em que me deparava com fragmentos que pareciam fundamentais na constituição da análise, também me sentia entrelaçada com aqueles dos quais teria que abrir mão pelo pouco tempo que ainda restava. Justifico isso com o que diz Costa (2002, p. 18):

[...] a fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quanto temos que enfrentar as metodologias em nossas investigações, é fruto do endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de “parâmetros” que enquadram todos, homogeneízam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro etc.

Passado esse momento de reflexão e apego aos materiais estudados, procurei elencar àqueles com os quais mais identifiquei produtividade na pesquisa, isso porque determinados materiais representavam maior afinco com aquilo que eu estava me propondo pesquisar. Então, levei em consideração o ano de produção de cada material e o contexto em que se situava a educação especial em cada época apresentada. E foi assim que organizei essa primeira materialidade, em três momentos de análise, conforme tabela abaixo.

Organização das materialidades	Educação Especial no momento das materialidades	Material selecionado para análise
Momento 1	Olhar mais voltado ao assistencialismo e ao tratamento das pessoas com deficiência, os estudos ainda falavam sobre cura e ainda existiam muitos casos de segregação.	*Exemplares da revista “Mensagem da APAE” (Figura I), dos anos de 1986 a 1995, edições nº 43, 49, 50, 52, 54, 57, 69, 70, 71, 74 e 78. *Anais do X Congresso da Federação Nacional das APAEs, realizado em 1981, na cidade de Belo Horizonte (Figura II).
Momento 2	Uma primeira visão acerca do processo	*Coleção “APAE Educadora” (Figura III), ano 2001.

	educacional das pessoas com deficiência, experiências em escolas de Educação Especial.	das com as escolas de Educação Especial.	*Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Especial em que atuo.
Momento 3	Intensificação das discussões sobre uma educação inclusiva para pessoas com deficiência. As mudanças colocadas em uma nova Política de Educação Especial.	acerca das discussões sobre uma educação inclusiva para pessoas com deficiência. As mudanças colocadas em uma nova Política de Educação Especial.	*Documento “Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla”, ano de 2007.



Figura I – Exemplos “Mensagem da APAE”



Figura II - Anais do X Congresso da Federação Nacional das Apaes

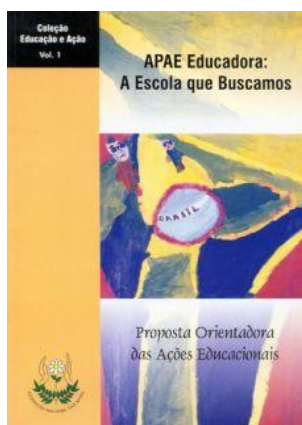


Figura III – APAE Educadora

A segunda materialidade, entrevistas com profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município em que trabalho, reuniu discursos e experiências de sujeitos bem diferentes, entre eles: 1 Fisioterapeuta, 1 Assistente Social, 1 Psicóloga, 1 Psicopedagoga, 3 Professores e 1 Diretora.

Isso porque acredito que os discursos desses profissionais podem contribuir muito para o entendimento dessas produções que vieram acontecendo no campo da educação especial, bem como, é possível visualizar as marcas institucionais a que esses profissionais estão atrelados, em virtude de suas experiências e do processo de subjetivação pelo qual vieram passando.

Importante dizer que entendo que esses discursos profissionais advêm de diferentes realidades, lugares, ou seja, são diferentes sujeitos vindos de distintas épocas da história. De certo modo ousou pensar em formações discursivas, já que para Foucault (1972 apud INDURSKY, 2003, p. 124), “a formação discursiva deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o princípio de dispersão e de repartição dos enunciados segundo o qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo”.

Portanto, vale destacar a operacionalização da ferramenta *discurso* nas materialidades por mim selecionadas. Os profissionais estão inseridos na instituição, ocupam lugares e seguem regras, ou seja, há uma coerência entre o que pode e deve ser dito, estão entrelaçados o tempo todo em relações de saber e poder.

Cabe dizer, mais uma vez, que busco analisar nessas materialidades - documentos e entrevistas - as condições históricas “que fizeram que em um

determinado momento somente determinados enunciados tenham sido efetivamente possíveis e não outros” (CASTRO, 2009, p. 177) e, com isso, os modos de ser deficiente instituídos em um momento e não em outro.

1.2 Ferramentas necessárias

Nessa seção, procuro compreender as ferramentas analíticas que me parecem pertinentes na elaboração das análises e na realização da pesquisa como um todo, de modo a articulá-las com o *corpus*.

A materialidade da pesquisa advém de discursos, tanto no que tange às seleções de documentos como às entrevistas realizadas, isso porque estamos a todo instante produzindo discursos e sendo produzidos por eles. O que se faz importante compreender e aprofundar, tendo em vista ser essa uma das ferramentas analíticas que perpassa toda a construção dessa pesquisa de Mestrado.

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2008, p.61).

Os estudos foucaultianos “partem do entendimento de que – essas práticas que os sujeitos realizam e organizam estão envolvidas com a própria construção dos sujeitos e com a formação de suas maneiras de ser” (COUTINHO, 2008, p. 22). É por isso que estou investindo em tal escolha, por pensar nas práticas realizadas e organizadas, tanto nos documentos quanto nas entrevistas, como continuamente, produzindo modos de ser deficiente.

Importante colocar a percepção do que significou a virada “cultural” para essa pesquisa e as compreensões acerca de algumas ferramentas utilizadas. Por virada “cultural” entende-se

[...] uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem “objetivamente”, como tal, “no mundo” e, assim, seriam anteriores às

descrições que deles fazemos. Em outras palavras, parece normal presumirmos que as “moléculas” e os “genes” precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a “sociedade” exista independentemente das descrições sociológicas que dela se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do “fato”. Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos — filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia — têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata (DU GAY, 1994 apud HALL, 1997).

Não que os objetos passem a não existir antes da linguagem, mas para adquirirem sentidos precisam de um sistema de significação que os qualifique, ou seja, “o significado surge, não das coisas em si — a “realidade” — mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (HALL, 1997, p. 10).

O que penso é que a deficiência por si só não existe, mas o modo como a classificamos, ou seja, o significado dado a ela, surge dos jogos de linguagem e sistemas de categorização nos quais os fatos estão colocados. A partir disso, a ideia de compreender como vêm se produzindo formas/modos de ser deficiente ao longo dos tempos.

Nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras (FISCHER, 2001, p. 207).

Outra questão significativa é o entendimento entre fala e discurso que comumente são confundidos. Para Kristeva (1974), a fala se resume em combinações individuais, pessoais introduzidas pelos sujeitos falantes, já o discurso implica na participação do sujeito na sua linguagem através da fala do indivíduo. “Utilizando a estrutura anônima da língua, o sujeito forma-se no discurso que comunica ao outro. No discurso, a língua comum a todos se torna o veículo de uma mensagem única” (KRISTEVA, 1974, p. 26).

Para tanto, os discursos não são vistos como um conjunto de signos que remetem a interpretações e representações, “mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de idéias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. (FISCHER, 2001, p. 204).

Ou seja, por prática compreende-se não a ação de um sujeito, mas a existência de certos preceitos que devem ser seguidos pelos sujeitos. Quando coloco que uma das ferramentas utilizadas na realização dessa pesquisa é a prática discursiva é porque a materialidade das entrevistas advém dos discursos de alguns profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que, inevitavelmente, seguem regras e normas dentro de determinadas categorias, a instituição é uma delas.

Entendo por prática discursiva, o conjunto de enunciados que estabelecem nosso modo de ver e falar sobre o mundo. São os saberes que nos permitem significar o mundo. E as práticas não discursivas são os acontecimentos, condições sociais, modelos relacionados e classificados que possibilitam um conhecimento verdadeiro.

Por isso, para Foucault (2009, p. 30) “não há constituição de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder”.

“Para Foucault, há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 199).

O que me interessa nesse momento são, assim como para Foucault, as condições que envolvem as práticas, não são as palavras, mas os modos de existência que caracterizam tais enunciados.

Acredito ser bastante relevante trazer os quatro elementos básicos citados por Fischer (2001, p. 202) quando diz do interesse à condição de enunciado:

[...] a referência a algo que identificamos; o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo; o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso e, finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas.

Nesse caso, a referência é o trabalho com pessoas com deficiência, os sujeitos que podem falar efetivamente sobre o assunto são os profissionais da instituição por mim entrevistados, a correlação dos discursos (pedagógicos, legislativos, institucionais, sociais, assistencialistas, etc.) e, por fim, as materialidades dos enunciados, tanto nas entrevistas como nos fragmentos selecionados, advindos de diferentes épocas, com diferentes situações e histórias.

Um modo de investigar não o que está por trás dos textos e documentos, nem o que se queria dizer com aquilo, mas sim descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados. Suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso, é possível levantar um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indagar: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições? (Idem, p. 221).

A última, mas não menos importante ferramenta foucaultiana por mim operacionalizada é a subjetivação. Segundo Deleuze (1992, p. 116), “Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo, e “Si”, no sentido de relação (re ação a si). Trata-se de uma relação da força consigo”.

Para Foucault, o sujeito é uma forma e, portanto, não é idêntica a si mesma (CASTRO, 2009). O que interessou à Foucault foi aprofundar numa história do sujeito, ou mais especificamente, nos modos de subjetivação². E, com isso, ao longo de seus estudos foi conduzido a “uma história das práticas nas quais o sujeito

² “Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” [...] e as “formas de atividade sobre si mesmo” (CASTRO, 2009, p. 408-409).

aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição” (CASTRO, 2009, p. 408).

Os sujeitos com deficiência não são os fundadores da deficiência, mas efeitos de sua constituição. Ou seja, suas formas de ser deficiente não são idênticas a si mesmas, mas podem diferenciar-se conforme as práticas de cada época. Lembrando que uso o termo “práticas” conforme as compreensões lançadas acima.

Importante compreender que um dos sentidos que Foucault dá aos modos de subjetivação é por meio dos modos de objetivação, ou seja, “modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder” (FOUCAULT, 1994 apud CASTRO, 2009, p. 408).

A partir disso pretendi, nas relações com as materialidades selecionadas, compreender os discursos sobre a deficiência e as implicações da instituição nos processos de subjetivação dos profissionais envolvidos. Acredito que as marcas produzidas institucionalmente na subjetividade dessas pessoas vêm instituindo formas de ser deficiente. “A subjetivação não foi para Foucault um retorno teórico ao sujeito, mas a busca prática de um outro modo de vida, de um novo estilo” (DELEUZE, 1992, p. 132).

“Vista desta perspectiva a subjetividade é resultado e efeito das relações de saber/poder e remete a sujeitos diversos que não o sujeito universal da razão, da cognição, ou da consciência, nem sujeito autônomo, livre, ator ou agente” (MARTINS; FILHO, 2007, p. 19).

Assim como Foucault, entendo que os sujeitos são produzidos pelo conhecimento e, portanto, há uma variedade de sujeitos, são historicamente construídos. Os sujeitos com deficiência são produzidos pelo conhecimento de cada tempo e espaço os quais vieram sendo construídos. Para tanto, há uma multiplicidade de modos de ser deficiente conforme esses tempos e espaços, ou seja, conforme os discursos pelos quais estiveram sendo produzidos.

Subjetividade se produz na relação das forças que atravessam o sujeito, no movimento, no ponto de encontro das práticas de objetivação pelo saber/poder com os modos de subjetivação: formas de reconhecimento de si mesmo como sujeito da norma, de um preceito, de uma estética de si. Equivale dizer que não é suficiente a objetivação pelo discurso psiquiátrico e pelo jogo da norma para produzir, por exemplo, um louco, mas é

necessário ainda que este vá ao encontro da marcação, que ele se reconheça no diagnóstico como sujeito da loucura e o reproduza em si mesmo, subjetivando-se como louco. A resistência aos modos de objetivação e de subjetivação acaba desempenhando importante papel nestes jogos de identificação e reconhecimento de si (MARTINS E FILHO, 2007, p. 17).

Segundo Castro (2009), existem duas formas de significar os modos de subjetivação: a primeira compreende o sujeito como objeto das relações de conhecimento e poder, ou seja, “modos de subjetivação/objetivação que convertem os seres humanos em objetos de conhecimento a partir de determinadas relações de poder que instituem jogos de verdade” (MENEZES, 2011, p. 144). Entre esses modos, Foucault (1995) vai dizer que são três³: o modo de investigação, as práticas divisoras e o modo pelo qual uma pessoa torna-se sujeito. A segunda forma descrita por Castro está relacionada ao modo pelo qual uma pessoa torna-se sujeito, ele a define como sendo a subjetivação pela sujeição a si mesmo, a “ação moral de si sobre si” (MENEZES, 2011, p. 145).

Quando me utilizo de tal ferramenta para operar com as materialidades escolhidas e as questões almeçadas, penso no sujeito com deficiência como o objeto das relações de conhecimento e poder e, portanto, ocupo-me em entender esses modos de ser deficiente, produzidos por essas relações de saber e poder.

Mais adiante, nos capítulos III e IV, será possível fazer esses entrelaçamentos com o *corpus* da pesquisa e, então, visualizar mais detalhadamente essas questões. Esse capítulo teve como finalidade apresentar a linha teórico-metodológica pela qual me aventurei a trilhar durante esse percurso e também iniciar algumas considerações com relação às materialidades selecionadas. Feito isso, vamos ao próximo capítulo **TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**.

³ 1) Modos de investigação que pretendem aceder ao estatuto de ciências, por exemplo, objetivação do sujeito falante na gramática geral ou na linguística, do sujeito produtivo na economia política. Trata-se dos modos de subjetivação/objetivação analisados por Foucault, especialmente, em *Les Mots et les choses*. 2) Modos de objetivação do sujeito que se levam a cabo no que Foucault denomina práticas que dividem (*pratiques divisantes*), o sujeito é dividido em si mesmo ou dividido a respeito dos outros. Por exemplo, a separação entre o sujeito louco ou o enfermo e o sujeito saudável, o criminoso e o indivíduo bom. Aqui há que situar *Histoire de la folie, La naissance de la clinique e Surveiller et punir*. 3) A maneira em que o ser humano se transforma em sujeito. Nesta linha se situa a *Histoire de la sexualité* (CASTRO, 2009, p. 408).

CAPÍTULO II

TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[...] a 'felicidade' dos 'diferentes' depende de sua entrada no mundo dos 'normais'. É preciso torná-los o mesmo, ainda que isso signifique excluí-los em um momento seguinte. Dentro dessa lógica moderna, é preciso incluir para melhor conhecê-los e, assim, em outros argumentos, para ter justificativas, politicamente corretas, para dizer de seu não lugar junto dos 'normais'.

(FABRIS; LOPES, 2010, p. 5)

Esse capítulo tem como principal objetivo apresentar alguns momentos por mim considerados significativos na história da pessoa com deficiência para, em seguida propor maior entendimento acerca do que se pretende com essa pesquisa. Num segundo momento, denominado **APAE... Do ontem ao agora** me detenho a tratar do campo institucional, o qual me ocupei durante meus estudos e pesquisa.

Com isso, vale dizer que muitas foram as práticas em relação às pessoas com deficiência no decorrer dos anos. Entre elas, o desleixo, o sacrifício, o abandono, a eliminação, o endeusamento, a associação ao pecado, as tentativas integracionistas e, por último e mais atual, o movimento inclusivo. Todas atreladas a uma imagem de sujeito sempre destoante e por isso, “anormal”.

Sabe-se que não se faz tão simples assim tais práticas. Faz-se importante esclarecer questões chaves para o entendimento do processo de normalização pelo qual as pessoas com deficiência vieram sendo envolvidas, principalmente quando se fala no pensamento da medicina social, ligado à certa produção de subjetividade: a do trabalhador e da força de trabalho (LUNARDI, 2003). A possibilidade de que a medicina social se dava na força de trabalho contribuiu para a formação de uma sociedade normalizadora e gerenciadora de riscos.

Foucault (1998 apud LUNARDI, 2003, p. 90) trouxe razões que possibilitavam, no século XIX, a ideia de que a pobreza fosse um perigo à sociedade, citava as razões políticas e os temores às epidemias que acabaram por dividir o Estado em pobres e ricos. Pode-se pensar, portanto, que a medicina social foi uma estratégia de controle da saúde. A mesma estratégia foi também utilizada

na educação dos filhos dos pobres em virtude de essas crianças viverem em ambientes não saudáveis e, portanto, anormais à infância. Infância protegida, tutelada e normalizada a fim de que os proletários do futuro fossem condenados a produzir e a reproduzir a força de trabalho (LUNARDI, 2003).

A partir disso, as instituições (escolares, hospitais, prisões, quartéis, etc.) passaram a desempenhar funções imprescindíveis para a conservação da ordem e do controle social. A escola apresentava-se, a partir de concepções reguladoras, como um espaço de normalização e gerenciamento do risco, já que as crianças, os deficientes e os loucos eram vistos como perigosos à sociedade.

Para tanto, a função dessas instituições escolares para as pessoas com deficiência era a correção, a ideia de normalização. A relação entre esses fatores com o que venho falando até o momento é a maneira como as pessoas com deficiência vieram sendo gerenciadas e, portanto, produzidas desde o início dessas instituições.

Atualmente, em meio à busca por uma sociedade inclusiva e igualitária, em que todos possam ter direitos iguais, em que tanto as pessoas com deficiência como também todos aqueles que sempre estiveram marginalizados da sociedade parecem ter conquistado um espaço de respeito e igualdade, lanço a seguinte questão: a partir de quais premissas se sucede a busca por uma sociedade inclusiva? Entendo que esses sujeitos podem ser úteis à lógica neoliberal e por isso também às ações em favor da inclusão.

Tomo as ideias de Corazza (2002) para compreender tais moldes neoliberais:

colocou a trabalhar [...] os professores e as professoras [...] ordenando-lhes que, a partir de agora [...] cada uma das gentes pequenas tivesse seus interesses, necessidades, ritmos, e desejos satisfeitos, de modo que virassem verdadeiros/as Cidadãos e Cidadãs” (p. 73). E então, criou-se “um sujeito de raça pequena, ligado a alguém pelo controle e dependência e vinculado à própria identidade pela consciência e autoconhecimento – um sujeito – meu Deus, por fim – livre, específico e assujeitado (p. 75).

A partir disso, entendo que os sujeitos estão sendo produzidos como “capazes de livre participação na vida em sociedade – leia-se, aqui, capturados pelos princípios de mercado que orientam esse modo de vida neoliberal”

(MENEZES, 2011, p. 43).

Feitas essas relações das pessoas com deficiência com os processos de normalização e o gerenciamento do risco, passo a abordar as diferentes formas, as quais foram denominadas essas pessoas. Isso porque acredito que os diferentes modos de ser deficiente advêm das diferentes formas de dizer sobre essas pessoas, ou seja, a forma como eram vistos e os discursos enunciados em cada momento histórico é que vieram produzindo os diferentes modos de ser deficiente.

Durante muito tempo, foram chamados de “inválidos”, compreendidos como sem valor, inúteis à sociedade. A partir do século XX, eram conhecidos como “incapacitados”, ou seja, que não tinham capacidade e/ou com capacidade reduzida. Em seguida, de 1960 a mais ou menos 1980, eram denominados como sendo “defeituosos”, “deficientes” e ainda, “excepcionais”. Esse último, foi atribuído às pessoas com deficiência intelectual e também às com altas habilidades/superdotação.

Ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía. O primeiro passo nessa direção foi a expressão “pessoas deficientes”, que o movimento usou quando da sua organização no final da década de 1970 e início da década de 1980, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). A inclusão do substantivo “pessoa” era uma forma de evitar a coisificação, se contrapondo à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então (BRASIL, 2010, p. 17).

Depois disso, surge o termo “portadores de deficiência”, resultado da contestação de alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência que eram contra o termo anterior “pessoa deficiente”, já que para eles isso sinalizava que a pessoa era por inteira deficiente. Porém, logo em seguida houve novas contestações em referência ao termo “portador de”, já que uma pessoa só porta algo que possa não portar, diferentemente do caso das pessoas com deficiência.

Também na mesma época, anos 90, falava-se em “pessoas com necessidades especiais” e “pessoas especiais”, esse último bastante questionável, já que “especial” é um adjetivo não exclusivo das pessoas com deficiência.

Atualmente, usa-se o termo “pessoas com deficiência”, por escolha dos movimentos das pessoas com deficiência.

Mas, o que me importa dizer com essa apresentação de nomenclaturas é a quantidade de nomes já designados às pessoas com deficiência e que, em determinados períodos históricos, atribuíram significados e efeitos de sentido a essas pessoas. A partir de cada discurso produzido, há um efeito de sentir e com isso, os modos de ser deficiente em cada tempo e espaço.

Entendo que cada nome designado às pessoas com deficiência foi produzindo, de certa maneira, modos de ser deficiente, ou seja, conforme os discursos vão sendo produzidos, vão também produzindo a subjetividade de cada pessoa e, portanto, a forma como cada um vai assumindo seu jeito de ser, sua identidade.

Por exemplo, quando as pessoas com deficiência eram entendidas como inúteis, sem valor, qual era sua forma de ser deficiente? E depois quando consideradas incapacitadas? E quando eram ditas como defeituosas, excepcionais, especiais, etc.? Enfim, quais os modos de ser deficiente dessas pessoas a cada discurso produzido sobre si? É isso que me proponho compreender a partir das materialidades escolhidas.

2.1 APAE... Do ontem ao agora.

Conforme já mencionado no Capítulo I, optei pelo sistema institucional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para investigar acerca do que me proponho nessa pesquisa porque é o lugar em que estou inserida e que consigo perceber maiores aproximações com as intenções construídas ao longo dos estudos. Por isso, faz-se significativo, para que eu possa construir uma análise partindo do lugar em que estou.

[...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. [...] cada um lê e relê com os olhos que tem (BOFF, 1997, p. 9-10).

Partindo dessa premissa, pretendo nesse momento da escrita, trazer um pouco da história do Movimento das Apaes, para no próximo capítulo, **FRAGMENTOS INSTITUCIONAIS PRODUZINDO DISCURSOS SOBRE A DEFICIÊNCIA**, aventurar-me nos documentos selecionados e intentar fazer uma análise discursiva dos mesmos.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nasceu no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954 e se destaca pelo pioneirismo no país. A iniciativa surgiu de uma mãe de criança com deficiência intelectual, Beatrice Bemis. A partir da primeira reunião do Conselho Deliberativo, em março de 1955, a entidade passou a contar com uma sede temporária que atendia em torno de vinte crianças, em duas classes especiais.

A escola foi desenvolvendo-se e os alunos, já adolescentes, necessitavam de atividades criativas e profissionalizantes, o que fez surgir então, as primeiras oficinas pedagógicas ligadas à carpintaria.

Ao fim do ano de 1962, já existiam dezesseis Apaes distribuídas pelo Brasil e doze delas reuniram-se em São Paulo para o 1º Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos, coordenado pelo médico psiquiatra Dr. Stanislaw Krynsky. Segundo, o histórico Apaeano, foi a primeira vez que se conversou sobre a questão da pessoa com deficiência junto a um grupo de famílias e técnicos na área, possibilitando trocas de experiências e conhecimento.

Por meio desse 1º encontro, surgiu a ideia da criação de um organismo nacional. Entre as sugestões, optou-se pela criação da Federação das Apaes, no dia 10 de novembro de 1962. Atualmente, a sede da Federação atua em Brasília e se caracteriza filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, coordena 23 Federações Estaduais e mais de 2 mil Apaes espalhadas em todo o país. “Adotou-se como símbolo a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, uma em posição de amparo e a outra de proteção” (FENAPAES, 2011, p. 01).

O Movimento das Apaes é composto por pais, amigos, voluntários, pessoas com deficiência, profissionais e instituições parceiras (públicas e/ou privadas), buscando sempre ascensão e amparo dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

Na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em que eu trabalho, há a vinculação com uma Escola Especial e, portanto, não há apenas a preocupação assistencialista, mas também educacional. A escola é dividida em ciclos e oferece atendimento aos alunos incluídos em escolares regulares no turno inverso. Para as turmas de jovens e adultos são disponibilizadas algumas oficinas pedagógicas e de cunho profissionalizante, além de grupos terapêuticos coordenados por profissionais da Assistência Social e Psicologia. As crianças de menos de 4 anos de idade recebem o atendimento em Estimulação Precoce e a todos os alunos é oferecido o atendimento técnico, com profissionais de Fonoaudiologia, Psicologia, Fisioterapia e Assistência Social.

Por fim, vale dizer que toda a materialidade escolhida para a realização dessa pesquisa contou com produções do Movimento das Apaes, tanto nos documentos como nas entrevistas que a todo instante se fazem marcadas pelos discursos institucionais dessa entidade.

CAPÍTULO III

FRAGMENTOS INSTITUCIONAIS PRODUZINDO DISCURSOS SOBRE A DEFICIÊNCIA

Nesse sentido, o caminho não é buscar, indefinidamente, um ponto originário e saber onde tudo começou. As datas e locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são, antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes. Não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronológica nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade.

(FISCHER, 2001, p. 220)

Nesse momento da escrita, ocupo-me em trazer alguns fragmentos por mim recortados dos documentos selecionados para a realização das análises discursivas dessa pesquisa. Conforme já colocado no capítulo I, **CAMINHOS POR ONDE ANDAR**. Coloco mais uma vez a tabela que diz da forma como procurei organizar os materiais escolhidos:

Organização das materialidades	Educação Especial no momento das materialidades	Material selecionado para análise
Momento 1	Olhar mais voltado ao assistencialismo e ao tratamento das pessoas com deficiência, os estudos ainda falavam sobre cura e ainda existiam muitos casos de segregação.	*Exemplares da revista “Mensagem da APAE” (Figura I), dos anos de 1986 a 1995, edições nº 43, 49, 50, 52, 54, 57, 69, 70, 71, 74 e 78. *Anais do X Congresso da Federação Nacional das APAEs, realizado em 1981, na cidade de Belo Horizonte (Figura II).
Momento 2	Uma primeira visão acerca do processo educacional das pessoas com deficiência, as experiências em escolas de Educação Especial.	*Coleção “APAE Educadora” (Figura III), ano 2001. *Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Especial em que atuou.
Momento 3	Intensificação acerca das discussões sobre	*Documento “Posicionamento do movimento apaeano em

	uma educação inclusiva para pessoas com deficiência. As mudanças colocadas em uma nova Política de Educação Especial.	defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla”, ano de 2007.
--	---	--

Feita as devidas explicações, passo a apresentar alguns desses fragmentos e intento lançar algumas análises frente às minhas pretensões com essa produção. Para isso, organizei os fragmentos⁴ de acordo com os três momentos acima descritos, mas não usei os trechos na mesma ordem de acontecimento, procurei entrelaçar os tempos e espaços por eles apresentados.

Eu nunca havia parado efetivamente para ouvir o que essas **pessoas**, para quem afinal eu estava trabalhando, **tinham a dizer sobre si mesmas** (MENSAGEM DA APAE, 1988).

Realmente um excepcional pode ser desajustado, mas isso não dependerá só de sua limitação, mas, sobretudo, **da maneira como ele vê a si próprio**. Se não conformar com sua dificuldade, realmente pode ter uma série de problemas. Mas, qualquer um pode se desajustar pelo mesmo motivo (MENSAGEM DA APAE, 1990).

Os conceitos de deficiência intelectual e de pessoa com deficiência vêm sofrendo modificações ao longo dos noventa e sete anos de sua construção e, ainda assim, não é de todo conhecido, uma vez que, para que eles sejam efetivamente apropriados, **há que se considerar suas especificidades**, diferentes necessidades, escolhas da pessoa, **suas preferências** e direitos, bem como os condicionantes sócio-ambientais e outros tantos que estão relacionados a essa condição circunstancial (POSICIONAMENTO DO MOVIMENTO APAEANO, 2007).

Nos fragmentos acima, é possível perceber o entendimento da deficiência como diferença e, portanto, natural a qualquer ser humano. Há também de certa

⁴ Os grifos dos fragmentos citados são meus.

forma a preocupação com o que o sujeito com deficiência tem a dizer, ou seja, talvez seja possível pensar em modos de ser deficiente sendo produzidos.

Quando o fragmento traz que não depende apenas das limitações, mas também da maneira como veem a si próprios, procuro compreender que é a partir dos discursos de cada tempo e espaço que os sujeitos com deficiência vão construindo sua forma de ser e, portanto, dizendo de si mesmos.

Chegamos à hora da integração, mas o primeiro passo é a sua **normalização** (ANAIS, 1981).

Quando se trata do mercado de trabalho competitivo, estamos diante de outro universo, em que o portador de deficiência é **convocado a empregar as mesmas habilidades requeridas às pessoas ditas “normais”** (MENSAGEM DA APAE, 1988).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a associação dos portadores de deficiência, professores, técnicos e especialistas tem a obrigação de construir um novo tempo para a Educação Especial: **“Normalizador e integrador** por natureza, além dos muros das instituições, escolas especiais e serviços de Educação Especial” (MENSAGEM DA APAE, 1989).

O respeito à **individualidade** procurando desenvolver ao máximo a capacidade de aprender, habilidades e competências dentro de suas reais condições. Integrar os portadores de necessidades especiais ao meio social proporcionando uma vida mais digna e **próxima da normalidade** na instituição, na família e comunidade aproveitando suas capacidades e possibilidades de inclusão no mercado de trabalho, oportunizando a participação em oficinas (PPP, 2009).

Os fragmentos acima me levam a problematizar o preceito de normalização. Mesmo que em diferentes tempos, é possível perceber a busca pela normalização das pessoas com deficiência. A relação binária entre normal e anormal é algo que

permanece existindo, mesmo que os discursos se transformem e as práticas sejam modificadas, ou seja, “a lógica binária na qual se apoia o processo de disciplinamento e normalização proposto pela instituição escolar não permite que se fale apenas em inclusão, já que, colado a ela - e, por que não dizer, simultaneamente -, se estabelece também um processo de exclusão” (ACORSI, 2010, p. 184-185).

Ainda pensando nessa lógica binária, faz-se importante trazer a citação abaixo para compreender outro ponto bastante significativo no processo de subjetivação das pessoas com deficiência.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p.6)

Essa questão dos testes psicométricos permanece em muitas instituições que se usam dos mesmos para definir diagnósticos. Penso que a busca pelo diagnóstico, tanto em escolas especiais quanto em escolas regulares, pode comprometer um tanto as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos.

Essa busca pode ser pensada como possibilidade dos processos discursivos escolares e clínicos estarem produzindo a deficiência. Tanto no que se refere ao impacto que alunos diferentes daqueles inseridos em uma prática educacional tradicional representam, como também na fragilidade que se estabelece no trabalho dos professores com a intensa movimentação inclusiva. Podendo pensar, então, nos diagnósticos como alicerces que fundamentam a dificuldade da equipe escolar na elaboração e execução de planos direcionados aos alunos incluídos e em sua aceitação. Podemos pensar na vontade de verdade: “o próprio discurso internamente possui elementos reforçadores da vontade de verdade, como o comentário, que conserva e explicita as coisas ditas, com a intenção de exprimir o que “realmente” lá estava escrito” (ARAÚJO, 2008, P. 71).

Normalidade é tudo aquilo que é conhecido e com o qual podemos lidar. O **“anormal” apavora** porque nos obriga a mudar nossa maneira de ser (MENSAGEM DA APAE, 1988).

Normalização poderia sugerir, erroneamente, **a busca da conformidade às normas** sociais. Também não significa tornar “normal” a pessoa portadora de deficiências. Prevalece sempre o seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade (MENSAGEM DA APAE, 1994).

Em constante processo de reflexão e modificabilidade, há também essa discussão ao longo dos tempos conforme nos mostra o trecho acima. É sempre difícil lidar com a figura do outro, quando esse outro não é aquilo que eu gostaria que ele fosse ou quando ele é diferente das pessoas com quem costumo lidar. Por isso, é sempre inseguro e amedrontador a presença daquilo que não conheço, não domino. “A interpretação do outro, figura a necessidade de este outro ser aquilo que eu quero que ele seja, pense como eu imagino que deva pensar, aja a partir dos modelos de ação que eu estabeleço” (ROVEDA, 2009, p.28).

Isso, conseqüentemente, produz formas de agir com relação às pessoas com deficiência, ou seja, há uma cobrança em cima do sujeito a partir dos modelos e padrões estabelecidos ao longo do tempo. Por isso, a dificuldade da inserção no mercado de trabalho, nas escolas regulares, nos espaços sociais, etc.

Infelizmente, esta revista continua tendo assunto. Se ela deixasse de existir seria ótimo, pois isso significaria que o problema do excepcional no Brasil estaria resolvido (MENSAGEM DA APAE, 1989).

Neste conviver num Lar, o DM aprende também a “aguentar a mão”, nos conflitos que naturalmente surgem, a ter que aguentar um co-morador de gênio mais difícil. Tudo isso, o DM aceita quando ele se sente totalmente aceito e protegido contra discriminação e não esteja sobrecarregado de responsabilidades (MENSAGEM DA APAE, 1989).

Nos trechos acima, pode-se perceber a ideia negativa da deficiência, como sendo um problema cuja melhor alternativa de solução fosse a possibilidade da separação do mundo social, sendo assim, as pessoas com deficiência estariam melhor protegidas e amparadas.

Não precisamos dar **ajuda** a quem não precisa, dar de comer a quem não tem fome, nem dar de beber a quem não tem sede. No entanto, é preciso **dar amor** a quem precisa dele e fé a quem está sedento pela compreensão dos homens (ANAIS, 1981).

A APAE é uma instituição devidamente organizada, é uma **força espiritual** em marcha, impulsionada pelo ideal de ver transformados em cidadãos úteis e produtivos os excepcionais até então marginalizados no seu próprio lar por carência de compreensão e até mesmo de aceitação (ANAIS, 1981).

Acredito que as crianças deficientes sejam na verdade anjos, pois não conhecem o mal, as mentiras e a falsidade. Não somos nós que nos sacrificamos por essas crianças, são elas que se sacrificam por nós. Descem à Terra com olhos esplendentes para romper as couraças dos nossos corações e abrí-los ao Dom maior, ao mais inaceitável, a gratuidade do amor (PPP, 2009).

Nesses fragmentos, encontro os preceitos assistencialistas, que nos remetem ao cuidado, ao auxílio, ao amparo às pessoas com deficiência e também ao preceito da doação de afeto como sendo algo divino, o que talvez pudesse nos remeter aos tempos em que os sujeitos com deficiência eram associados à obra de Deus.

É significativo pensar nessas colocações que já foram listadas e também nas que ainda serão ditas como produções discursivas e, portanto, operando na subjetivação das pessoas com deficiência em cada tempo e espaço. Ou seja, os modos de ser deficiente, os quais me refiro na pesquisa, vêm sendo produzidos por meio do entrelaçamento de diferentes discursos.

Porque tais pessoas fogem às normas que a sociedade cria e considera “normais”, ficam anônimas, sem categorização social definida, porque

infensas à ordem estabelecida. Comodamente a sociedade os rotula e, ao oferecer-lhes escassos recursos, como Pilatos, lava as mãos, já que a deficiência está no indivíduo... e a assistência foi prestada! (MENSAGEM DA APAE, 1993).

Aqui se pode pensar na questão da integração e da inclusão. Tendo em vista que no primeiro fragmento, não se oferecem os recursos e ambientes adequados e necessários e, portanto, a fragilidade está no sistema, que não dá conta de trabalhar com as pessoas com deficiência. Já, no segundo, a questão se inverte: o sistema oferece metodologias diferenciadas, salas adaptadas, profissionais especializados e se ainda assim, o sujeito não alcançar o esperado é por incapacidade sua e não do sistema. Ou seja, invertem-se os “culpados”. Como se de repente pudéssemos pensar que apenas a oferta de tais recursos solucionariam a questão da deficiência e mais uma vez nos deparamos com a busca pela normalização, dentro de um sistema que se diz inclusivo. Segundo Lopes (2009, p. 5), “a autoexclusão se efetiva, visto que a escola oferece a possibilidade de estar junto na classe regular, mas que por incapacidade, o sujeito não consegue permanecer”.

É necessário criar uma consciência nacional de que o deficiente mental não é um inútil, um ônus para a sociedade, só um erro da natureza. Ele é um **ser social**, com limitações, é verdade, mas **com muitas possibilidades** que não estão sendo utilizadas em **benefício comum** (MENSAGEM DA APAE, 1993).

Vou além e trago Foucault, quando sabiamente afirma que as categorias de análise estão intimamente vinculadas às **estratégias de disciplinarização da sociedade**. Sob essa ótica, mais que desejável, é necessário conceituar adequadamente, como estratégia para se evitar a incompreensão que tem levado os indivíduos portadores de deficiências à condição de anônimos, porque marginais, são inseridos nas categorias conceituais mais conhecidas (MENSAGEM DA APAE, 1993).

A proposta desenvolve suas ações, construindo espaços educacionais favoráveis à escolarização e formação dos alunos, focalizando o convívio social e a **qualificação para o trabalho** (APAE Educadora, 2001).

Educação como processo permanente em **busca da formação de um sujeito** autônomo, crítico, participativo, solidário, cooperativo, possuidor de direitos e deveres (PPP, 2009).

O que se percebe com os trechos acima é o desejo de que a pessoa com deficiência seja útil, ou seja, o sujeito para estar inserido na sociedade, precisa entrar na lógica do jogo neoliberal. O que significa que cada sujeito se torna participante e precisa lutar para se manter ativo e incluído, disposto a desejar e a consumir porque a regra é não estar excluído e a vida é um grande jogo (RECH, 2010, p. 81).

A proposta APAE Educadora caracteriza-se como um instrumento de identidade das **ações educacionais** do Movimento Apaeano, expressa pelo compromisso de materializar o direito de todos a uma **educação** de qualidade (APAE Educadora, 2001).

A APAE Educadora, na tentativa de garantir as especificidades de cada instituição pedagógica e a diversidade de seu alunado, pauta-se pelos pressupostos progressistas que garantem a **valorização do aluno como centro do processo educativo**, que contempla os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e suas relações com o mundo (APAE Educadora, 2001).

Quando lutamos por **inclusão**, lutamos também para que aquelas crianças com deficiências múltiplas, que hoje representam um percentual estimado em 3% do percentual de crianças com deficiência intelectual, cujas diferenças e necessidades educacionais, singulares e específicas, exigem uma escola integralmente organizada no atendimento de suas necessidades, **tenham**

acesso à educação escolar (POSICIONAMENTO DO MOVIMENTO APAEANO, 2007).

Quando necessário para garantir o **direito à educação**, as **escolas especiais**, enquanto uma escola extraordinária, inseridas e respeitadas no sistema regular de ensino são também **escolas inclusivas** (POSICIONAMENTO DO MOVIMENTO APAEANO, 2007).

A questão da inclusão educacional está se ampliando cada vez mais. E, por inclusão educacional, como bem diz em alguns dos trechos acima, não devemos entender apenas àquela que deve acontecer em escolas regulares, mas também ao que vem sendo desejado nas escolas especiais.

Entendo a inclusão como podendo ser uma ferramenta de mobilização às pessoas, de modo a sensibilizar uma maioria que passa a vivenciar uma verdade inventada. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as discussões sobre a inclusão se intensificaram e o discurso de uma inclusão escolar é visto cada vez mais como um imperativo, fazendo com que os sistemas de ensino, independente das condições disponíveis, organizem-se para assegurar uma educação de qualidade a todos, exigindo significativas mudanças no processo educacional.

Essa necessidade moral subjetiva os indivíduos, quando a partir dela passa-se a esperar um determinado comportamento, tomando como referência determinadas certezas e/ou de verdades. Nesse sentido, a invenção da inclusão como uma necessidade pressupõe a operação de práticas de subjetivação para a produção de sujeitos autogovernados que defendam (por uma questão de princípios morais) a obrigatoriedade da inclusão como uma verdade a ser vivenciada (MENEZES, 2011, p. 27).

A inclusão é entendida no contexto do Movimento Apaeano como acesso pleno aos direitos sociais independentemente dos espaços físicos onde esses direitos serão exercitados. Se assim não fosse, a educação indígena, dos quilombolas, dos ilhéus, dos educandos das regiões rurais distantes das sedes municipais, desenvolvida em salas de sapé, nos barcos, nas casas rurais também deixaria de ser inclusiva. Na luta pelo acesso indistinto das

para as pessoas aos direitos sociais, **importa que a criança tenha o acesso à educação de qualidade, independentemente do espaço físico** onde ela se concretizará (POSICIONAMENTO DO MOVIMENTO APAEANO, 2007).

Para que a inclusão seja efetiva é necessário que não se considere que o ingresso das crianças com deficiência nas escolas comuns seja capaz de assegurar um tratamento sem preconceitos e discriminação, pois **o espaço institucional, por si só, não é garantia desse ambiente não-discriminatório** (POSICIONAMENTO DO MOVIMENTO APAEANO, 2007).

As necessidades complexas apresentadas por estes alunos nas áreas de comunicação, relacionamento interpessoal, vida independente, cuidados pessoais, interação e convivência social, com necessidades de apoios intensos e contínuos para o exercício da cidadania e da vida digna se torna invisível para a escola e é transformada em mera diferença na forma de ser do sujeito e referido, em muitos casos, como aquele “que não aprende”, que é “dependente”, e, com isto, acaba-se por desconsiderar o direito à educação escolar deste público. Não se avança no conhecimento de suas necessidades, rotula-se como vida vegetativa, não se investe nos apoios necessários. Priva-se a todos eles do acesso a adaptações complexas para o percurso escolar, desenvolvimento e aprendizagem sistematizada. Com muitos dos alunos, continuamos, apesar da garantia do direito à “terminalidade” (POSICIONAMENTO DO MOVIMENTO APAEANO, 2007).

Com os fragmentos acima, fica bastante visível o posicionamento do Movimento Apaeano em relação à legislação a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Isso porque se acredita que não é o ambiente que fará o aluno mais ou menos aceito, mas as formas como serão desenvolvidas as práticas de ensino e de socialização.

Entendo que essa rotulação dos sujeitos pode sim acontecer nas escolas comuns e também nas escolas especiais. As marcas da instituição operam a todo momento no processo de subjetivação dos sujeitos e, com isso, vão se

estabelecendo modos de ser deficiente de acordo com cada discurso produzido.

Ao fim desse capítulo, destinado à análise da primeira materialidade foi possível verificar como os sujeitos com deficiência vieram sendo produzidos ao longo do tempo, nos espaços institucionais e sociais. Ao mesmo tempo, pude encontrar algumas formas de ser deficiente que me eram conhecidas, nos fragmentos citados.

Seja o modo de ser baseado na segregação, ou seja, aquele sujeito que se entende como fora da sociedade, que se exclui, isola-se; o sujeito que tem piedade de si mesmo; o sujeito que se usa da piedade dos outros em benefício próprio; o sujeito que busca autonomia e independência, vislumbrando à tão sonhada vida “normal”; enfim, são muitos os modos de ser deficiente ao longo do tempo e dos espaços vivenciados. E é por essa razão que penso na possibilidade dos processos de subjetivação dessas pessoas estarem sendo produzidos pelos diferentes discursos sobre a deficiência.

CAPÍTULO IV

DISCURSOS PROFISSIONAIS

Neste capítulo, busquei em entrevistas realizadas com profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município onde moro, fragmentos acerca dos processos de subjetivação existentes na instituição. Isto é, pretendo compreender como em meio às diferentes realidades e experiências de cada profissional, os sujeitos com deficiência vieram sendo produzidos na instituição.

Com isso, junto à minha orientadora, elenquei como sendo imprescindível a participação dos professores de tal instituição, bem como dos profissionais da área técnica (psicóloga, fisioterapeuta e assistente social).

1º Eixo abordado nas entrevistas	Os objetivos da instituição no trabalho com os sujeitos com deficiência, bem como sua repercussão na comunidade e contexto familiar.
2º Eixo abordado nas entrevistas	Opiniões de cada profissional em relação às expectativas e percepções acerca dos sujeitos com deficiência naquele ambiente, e também o entendimento sobre o processo educacional e social de cada um.
3º Eixo abordado nas entrevistas	O uso do diagnóstico, quais suas implicações e necessidades? A compreensão de cada profissional frente a essa possibilidade discursiva de produção de subjetividades.
4º Eixo abordado nas entrevistas	Recordações de cada um quanto às

	<p>experiências profissionais e pessoais com pessoas com deficiência, bem como as modificações que vêm acontecendo na vida dessas pessoas nos últimos anos, mas, principalmente, sobre a forma de cada um dizer sobre as pessoas com deficiência, como isso veio se transformando.</p>
--	--

A partir das entrevistas transcritas e da análise de tal materialidade, a qual considere como sendo a segunda nesta pesquisa, faz-se importante dizer que tenho como principal objetivo nesse momento, compreender como as marcas institucionais vêm instituindo formas de ser deficiente com o passar dos tempos.

Por marcas institucionais, conforme já dito no capítulo I, entende-se os processos de subjetivação sofridos por tais profissionais ao longo de suas práticas na instituição e, para tanto, acredita-se que essas marcas encontradas nos discursos profissionais estão produzindo modos de ser deficiente.

Sendo assim, passo aos fragmentos selecionados das entrevistas realizadas, bem como à análise discursiva dos mesmos. Dessa forma, procurei seguir certa ordem, conforme os eixos acima citados e conforme os profissionais participantes. Para isso, faz-se necessário falar um pouco acerca dos sujeitos que participaram desse momento da pesquisa, de suas relações com a instituição.

Entre os sujeitos, identificados por letras quaisquer, sem razão aparente, encontram-se professores, fisioterapeuta, psicóloga e assistente social. Vale dizer que a formação dos professores varia de Magistério, Pedagogia e Pedagogia com habilitação para o trabalho com pessoas com deficiência intelectual. O tempo de experiência na instituição também muda bastante, sendo que alguns profissionais estão na instituição há mais de vinte anos, outros há menos de um ano e outros em média de cinco a dez anos.

O primeiro eixo reuniu questões acerca do objetivo da instituição no trabalho com alunos com deficiência e também a repercussão do trabalho na comunidade e

família. Com isso, alguns trechos das entrevistas foram selecionados para a tentativa de analisar alguns pontos considerados significativos para a produção dos sujeitos com deficiência.

“A comunidade acredita muito no nosso trabalho para melhoria de vida dessas crianças [...] eles ajudam contribuindo com nossas programações, com nossos jantares, mas também como sendo amigos da escola” (Sujeito G).

“Eles veem as crianças com muita pena, eles têm muita peninha da escola, mas eu acho assim, a escola, na visão da comunidade, a gente faz um bom trabalho, o retorno que a gente tem disso é, eles veem, é o retorno financeiro, é as pessoas que passam na rua conversam com a gente, como está a APAE? Está bem? Está legal? Está andando né?” (Sujeito L).

“Nessa ajuda, que eles podem dar incluindo os alunos, porque aqui mesmo fazem as festinhas, aqueles bailes da terceira idade, eles convidam, como no serviço também quando surge uma vaga” (Sujeito R).

“Acho que a comunidade vê o desenvolvimento deles nos passeios, nas festinhas” (Sujeito R).

Nos fragmentos acima, o que chama a atenção é a visão assistencialista que a comunidade se manifesta em relação à escola. Isto é, a maior forma de participação é a contribuição financeira nos eventos da instituição. E a compaixão ainda é uma das maiores impulsionadoras dessa participação, de modo que o importante para a comunidade parece ser ajudar, isso basta.

São nos momentos de integração com os alunos, durante os eventos em que participam fora da escola, que a comunidade pode perceber algumas mudanças no desenvolvimento dos alunos, entretanto, isso é mínimo perto de todo trabalho realizado diariamente dentro da escola.

E as expectativas das pessoas estão, em sua maioria, relacionadas a uma maior possibilidade de integração social, de maior acessibilidade. De que a escola possa cumprir esse papel, de ampliar essas possibilidades.

“A comunidade espera que os alunos sejam bem tratados, que tenham acessibilidade, não só lá na rua, não só em casa, como aqui na escola, como em todos os locais, é um direito e um dever de todos” (Sujeito I).

“As pessoas auxiliam e acham que a instituição tem que arcar com tudo em relação ao amparo do deficiente, mas na verdade acho que é importante que o trabalho da instituição seja integrado com a família” (Sujeito D).

Uma grande colocação dos profissionais é quanto à participação da família. Isso porque afirmam haver grande desleixo por parte das famílias. No sentido de que as pessoas esperam apenas da instituição ações que ampliem e qualifiquem a vida dos alunos com deficiência, enquanto fica minimizada a função da família em relação a essas questões.

“Muitos, até mesmo pais, principalmente de crianças com patologias mais graves, veem a instituição muitas vezes como um depósito (tipo, hoje eu posso fazer academia porque meu filho vai para a APAE), muitas vezes, para eles não interessa o que a criança vai ficar fazendo, que estímulo está recebendo, mas tem um lugar para ficar” (Sujeito S).

Acima se caracteriza, mais uma vez, a visão de amparo, assistencialista que muitas pessoas ainda têm em relação às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – as Apaes. É como se a escola fosse um espaço de recreação e/ou de cuidados especiais para que essas pessoas pudessem passar parte do seu tempo enquanto suas famílias cumram seus outros compromissos.

Nesses fragmentos é possível verificar a ideia de que os sujeitos com deficiência não precisam receber estímulos, desenvolver atividades e cumprir regras e objetivos porque parece que não há o que ser feito.

Quanto ao objetivo da instituição, várias foram as colocações dos participantes da entrevista:

“O objetivo da nossa instituição aqui é proporcionar ao aluno um atendimento especializado que busque **atividades extraclasse**” (Sujeito I).

“O objetivo da instituição é fazer o aluno ter um desenvolvimento, para eles **serem aceitos na sociedade**, no convívio social” (Sujeito R).

“Proporcionar aos educandos especiais meios de aprendizagens de modo que **minimizem seus déficits** educacionais” (Sujeito A).

“Objetivando e aspirando uma **independência e autonomia** dos deficientes” (Sujeito A).

“É **trabalhar as dificuldades**, é o que eles não conseguem trabalhar lá na escola, eles vêm aqui e trabalham” (Sujeito L).

“Procurar **não ser só assistencialista**, dar condições, mas que a família não deixe de assumir o seu papel” (Sujeito D).

Um grifo meu em cada trecho dito. Fiz isso com objetivo de destaque às diferentes concepções de diferentes profissionais em um mesmo espaço de trabalho. Considero importante a variação de compreensões acerca de quais são os objetivos da instituição, e atribuo isso às diferenças de cada profissional, seja o tempo de serviço, formação acadêmica e/ou as próprias experiências docentes.

Mas, de fato, o que se percebe é que não há um ponto a ser seguido e uma orientação geral. Cada um segue o que acredita e faz o que acha ser o melhor. Mais uma vez, fica visível que, embora haja uma forma de olhar diferente aos discursos sobre uma educação inclusiva, em que há a preocupação do trabalho educacional, ainda prevalece o olhar cuidador e normalizador. Ou seja, trabalha-se ainda com a ideia de minimizar déficits, buscar aceitação da sociedade, trabalhar dificuldades, etc., sempre acompanhado pelo parâmetro da normalidade.

Num próximo momento das entrevistas, dediquei-me a trazer as opiniões de cada profissional acerca de suas expectativas e percepções em relação aos sujeitos com deficiência, seja quanto ao processo educacional como à vida social.

“Alguns que já têm consciência até **se aproveitam** disso né, na sociedade, a sociedade deixa que isso aconteça muitas vezes” (Sujeito D).

“Às vezes até as **pessoas que trabalham** ali dentro que não têm esse esclarecimento de como tratar, de deixar que eles tenham, que haja em condições, que eles têm condições muitas vezes né, é o **coitadinho**, é aquele que **não pode**, é aquele diferente né, isso existe muito” (Sujeito D).

“Eles não querem vir porque são rotulados lá fora” (Sujeito G).

“A maioria dos alunos, na verdade todos, a gente olha, a gente pensa: eles vivem no mundinho deles e deu, mas não, porque eles sabem muito, além disso, **a gente sabe que tem muitos que pensam**” (Sujeito I).

“Eles **têm noção**, porque eles **vêm aqui**, já um **diferencial**” (Sujeito I).

“Eles assim tachados como loucos, como isso, como aquilo, e **aqui já não ocorre isso** né, porque acho que é um trabalho que a APAE faz, faz com eles, faz com a sociedade, faz com a comunidade, acho que é isso. Que eles sejam aceitos como são” (Sujeito R).

“Eles compreendem, eles já se educaram aqui, mas eles **são felizes** né, onde eles estão, **eles estão bem**, comportados, bem educados, mas eles são felizes” (Sujeito R).

Todos os trechos acima se referem aos modos como os próprios alunos manifestam sua compreensão acerca da deficiência em suas vidas. Seja no contexto educacional como social. Há certo entendimento quanto às possibilidades de uso da deficiência, por isso a primeira colocação quanto ao aproveitamento de sua condição, bem como é possível visualizar tais ações como decorrentes dos próprios discursos institucionais.

São os domínios do saber, do poder e da ética nos quais cabe perguntar como nos constituímos enquanto sujeitos de nosso saber, como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder e como nos constituímos como sujeitos morais de nossa ação (ARAÚJO, 2008, p. 94).

O entendimento que muitos pensam sobre a deficiência, sobre serem felizes e sobre na APAE não haver essa rotulação, acredito ser bastante importante tais discursos. De modo que os próprios pensamentos são consequências de seus processos de subjetivação, ou seja, pensam de acordo com aquilo que foi os constituindo e, portanto, produzindo suas subjetividades.

“A gente tem alunos aqui na nossa escola que têm emprego lá fora, isso é uma forma de **relação social**, mostram que eles têm capacidade, e é isso que as pessoas de lá buscam também daqui” (Sujeito I).

“Eu acredito muito no **trabalho pedagógico** e nos seus resultados em relação à evolução do educando embora acredite que na instituição é dada poucas condições ao profissional da área para desenvolver e atingir os objetivos propostos” (Sujeito D).

“Os **rótulos existem**, são inerentes aos conceitos sociais que foram criados ao longo da história do desenvolvimento humano, em que se conceituou um modelo ideal, o normal, e aquilo que não se enquadra aos modelos se rotula como anormal ou deficitário” (Sujeito A)

“A gente se **frustra** também em cima daquilo que a gente constrói, que eles sejam capazes, às vezes não, **eles não retribuem completamente**, mas acredito que todos têm condições de avançar [...], até se alfabetizar e assim por diante, tem muitos que até podem não precisar mais da nossa ajuda” (Sujeito G).

Alguns fragmentos sobre o trabalho realizado na instituição, bem como as expectativas dos profissionais em relação aos alunos e suas potencialidades. Acima,

a questão da busca pelas relações sociais, mas também a preocupação com o trabalho pedagógico mesmo que possa haver certa frustração por não receber o retorno esperado em virtude das dificuldades decorrentes de suas limitações. Há também a compreensão da existência dos rótulos, mesmo com tantos avanços rumo à inclusão, ou seja, os rótulos como sendo decorrentes dos modelos padronizados criados e mantidos ao longo de muitas décadas.

“Que consigam **superar** a deficiência que se fala bastante” (Sujeito I).

“Eles têm capacidade, que a gente sabe que têm, **basta só ser desenvolvida** né” (Sujeito I).

“Espero que eles consigam se desenvolver, é bem complicado assim, porque **uns têm uma capacidade melhor, outros não têm essa capacidade**” (Sujeito L).

“A gente **não pode esperar muito**, mas **o que eles aprendem**, o que eles conseguem **já é uma realização** enorme para a gente” (Sujeito R).

“Meus sonhos são que esses alunos/pacientes pudessem ser autônomos e que **suas deficiências** intelectuais, motoras, psíquicas, etc... **fossem extintas**, mas isso é utópico” (Sujeito A).

Acima, alguns comentários acerca do que cada profissional espera dos próprios alunos, seja na sala de aula ou nos atendimentos técnicos. A questão da superação da deficiência, baseando-se em parâmetros de normalidade, a classificação do tanto de capacidade de cada sujeito e, embora se fale muito em valorizar as potencialidades dos sujeitos com deficiência, ainda aparece muito a questão da desmotivação em relação às suas limitações, ou seja, que não se pode esperar muito. Aqui me parece coerente pensar que ainda se compreende a questão da diferença com algo indesejável, como sendo o oposto da igualdade. “A diferença é o oposto de o mesmo, enquanto que o oposto da igualdade é o diverso” (LOPES, 2007, p. 20).

Ser diferente é sentir-se diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro. Como sujeitos, vivemos em sociedade, somos produzidos nas e pelas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro (LOPES, 2007, p. 23).

Outra questão abordada nas questões lançadas durante as entrevistas foi o uso do diagnóstico e suas implicações na vida dos sujeitos e das famílias já problematizado no capítulo III, **FRAGMENTOS INSTITUCIONAIS PRODUZINDO DISCURSOS SOBRE A DEFICIÊNCIA.**

Para tanto, seguem alguns trechos selecionados das entrevistas com os profissionais em que os mesmos manifestam suas opiniões acerca da necessidade do diagnóstico e de suas implicações no trabalho e vida dos sujeitos com deficiência.

“Muitas vezes, você trabalha o dia todo, mas um **parecer** de um **técnico tem mais valor**, de um **médico** que não conhece esse aluno” (Sujeito D).

“Como profissional pedagógico, acho **importante o diagnóstico** né no que diz respeito ao **esclarecimento do caso**, mas não determinante na minha intervenção, porque muitas vezes o fato de ter um diagnóstico e o mesmo vir com receita acaba **limitando a evolução** do educando porque acaba se formando, querendo ou não, um rótulo mesmo, então acaba que muitos profissionais se **acomodam dentro do diagnóstico**, não vislumbram aspectos positivos, **não criam expectativas** em relação aquele aluno” (Sujeito D).

“O **diagnóstico** pode, acredito que na maioria das vezes, **ajudar-nos**, para a gente saber que rumo temos que seguir, mas às vezes ele também **pode ser precipitado** e pode prejudicar por isso a gente sempre tem que a **acreditar no potencial do aluno**” (Sujeito G).

“Na realidade, **precisa de um diagnóstico** para estar aqui” (Sujeito I).

“A gente tem que começar a **intervir diante da realidade** porque é importante também a nossa avaliação né, independente do diagnóstico, tu vais ver aquele aluno como ser do presente” (Sujeito D).

“Eu acho que sim né, ajuda muito porque mesmo para nós que estamos anos e anos aqui, se você não está junto com as técnicas que fornecem esse diagnóstico e mesmo tendo, tu não sabes qual é o problema que aluno tem né, qual a deficiência, qual a parte mais atingida né, então isso aí **é muito bom para a gente, e se é bom para a gente imagina para as escolas né, com os alunos incluídos**” (Sujeito R).

“O diagnóstico para mim é de fundamental importância porque só é **possível tratar, recuperar, modificar, transformar aquilo que se conhece como tal**” (Sujeito A).

“É preciso esclarecer a condição neurológica, o potencial intelectual, auditivo, visual, físico, psíquico e social, e a partir disso **tratar um plano terapêutico e educacional eficiente**” (Sujeito A).

“Vale frisar que o **diagnóstico jamais deverá servir para criar rótulos, preconceitos e desmotivar o deficiente**” (Sujeito A).

“Acho muito importante um diagnóstico, pois é a partir dele que serão desenvolvidas as **formas de tratamento** de uma criança” (Sujeito S).

“Mas, vale lembrar que às vezes o diagnóstico não é exato, há moderados e leves, agravos e melhorias. Às vezes, até **a medicina não explica milagres**, por isso é importante e essencial a fé e acreditar em mudanças, melhorias e oferecer todo tratamento e estimulação possível e necessário para a pessoa” (Sujeito O).

Todos os profissionais colocam a importância em ter o diagnóstico para que esse possa orientar os rumos do trabalho a ser seguido, entretanto, alguns salientam que é necessário tomar cuidado para os rótulos e precipitações que o mesmo pode provocar, outros abordam a importância em não deixar de acreditar nas potencialidades do aluno independentemente do quadro diagnosticado, ou seja,

que não se pode deixar de investir e estimular o aluno, mesmo que seu diagnóstico seja gravíssimo.

Com isso, vale dizer que conforme os tempos e espaços vivenciados por esses profissionais é que suas ações foram sendo moldadas e, portanto, cada um, dentro de suas características e singularidades nos mostra as marcas institucionais trazidas por essas relações de saber e poder, as quais eu falava anteriormente.

Conforme alguns trechos do capítulo anterior, em que tratava a possibilidade de os diagnósticos estarem produzindo a deficiência, faz-se necessário compreender os trechos acima descritos sob um enfoque também classificatório e padronizador, é como se com o diagnóstico fosse possível dizer quem é aquele sujeito. Claro, vale frisar que em alguns comentários, aparece a preocupação em não rotular, mas talvez de forma ainda não elaborada de acordo com as práticas produzidas.

Outra questão que se faz problematizada nos trechos acima é a difícil compreensão do espaço ocupado pelo profissional da educação especial. Quais suas funções, limites de intervenção e possibilidades de avaliações. Pode-se dizer que é reflexo de grande falta de conhecimento da maioria das pessoas, mas também da necessidade em classificar tais sujeitos e para maior certificação, considera-se mais válido a opinião de médicos e profissionais da área da saúde. Vale dizer, contudo, que o censo escolar já aceita o parecer avaliativo do professor responsável pela educação especial na escola para considerar a matrícula dos alunos incluídos. Portanto, estamos avançando também com relação às nossas funções e credibilidade na área educacional.

Como último enfoque temático, elenquei que falassem sobre suas recordações, experiências de trabalho e de vida pessoal junto às pessoas com deficiência, bem como sobre a forma de dizer sobre essas pessoas.

“E hoje a gente olha mais eles com **olhar escolar** e com a participação da comunidade, acho que a comunidade está começando a ter uma visão muito diferente deles e acreditando no potencial deles” (Sujeito G).

“Preconceito existe, todo mundo tem, porque em minha opinião todos têm, desde que tu olhas de longe tu já percebes, tu já vês de uma forma diferente” (Sujeito I).

“Aqui **não era uma escola**, era uma instituição onde colocá-los, deixá-los e não era cobrado da gente também né, então é lógico, o que não é cobrado, **o que só é cuidado, é diferente de uma forma que é educado**, que tu tens que ter planejamento, já tens que ter outro padrão de trabalho” (Sujeito R).

“Hoje em dia as famílias dos portadores já estão começando a mudar a visão, **pensam em incluir as crianças**, estimulá-las para que desenvolvam as áreas que são capazes, não pensam em esconder, mas sim em incluir, porém se sabe que esse processo ocorre **após os pais terem elaborado o luto da perda do filho ideal**” (Sujeito S).

“A forma tem se aprimorado com as experiências profissionais, os deficientes são pessoas afetivas, que nos surpreendem com os aprendizados. Cada vez mais em nosso município, percebe-se a **atuação, participação e envolvimento dos deficientes** em vários eventos culturais e esportivos” (Sujeito O).

Os fragmentos acima são discursos que advém de subjetividades produzidas ao longo de muitos anos e, portanto, envoltas por marcas que o tempo e espaço institucional não apagam com as imposições da legislação atual ou com eventuais práticas diferentes daquelas com as quais estavam acostumados.

A própria questão de apostar mais na aquisição de aprendizagem, ou seja, investir mais em um trabalho pedagógico e preocupar-se menos com questões de amparo e cuidado é um ponto bastante difícil para profissionais que estão na instituição há anos. Uma das razões é a própria descrença nas capacidades dos alunos, outra é a prática de deixar os alunos todos os anos com os mesmos profissionais, o que acaba por acomodá-los na elaboração de seus planos de trabalho.

“Depois dessa lei que veio para trabalhar com a deficiência e o deficiente deve ser aceito, começaram a aparecer” (Sujeito L).

“Muito pouco, porque ainda a maioria, principalmente, acho que em crianças, eu não sei por que tem essa coisa né, quando vê está falando o “louquinho da APAE”, esperava que houvesse mais mudanças né, mas é bem lento isso, porque que acho que a primeira coisa seria **esclarecer e formar já o cidadão ali na escola** né, frente a isso, por isso que é interessante eles ter **convívio com o deficiente**, acho que a inclusão favorece mais ainda aos normais do que a eles com certeza” (Sujeito D).

“Os próprios **alunos com deficiência** se comunicam com os pais, porque eles não se sentem bem naquele meio, então até que os pais perceberam que o **lugar melhor para eles é na instituição**, então tem muitas coisas, nossa não é fácil” (Sujeito D).

Aqui é possível compreender diferentes processos discursivos. Entre eles, o entendimento de que apenas após a nova legislação às pessoas com deficiência começaram a aparecer, o que pode apresentar certo descrédito com tudo o que vinha sendo realizado anteriormente. E também faz pensar em como as pessoas estão lidando com essas atuais práticas discursivas advindas de uma Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva. Ou seja, é como se com a publicação de uma nova Política se pudesse apagar toda uma história de segregação e diferenciação.

Outra questão que faz chamar atenção é o fato de muitos pais ainda preferirem deixar seus filhos na escola especial, seja por receio de despreparo da escola regular ou pela própria antecipação da frustração que pode acontecer ao sentir seu filho o tempo todo comparado a outras crianças da escola regular, entre outras justificativas é claro. Mas, acho significativo pensar nessa possibilidade de antecipação como fuga de uma possível frustração.

A partir dessas colocações em relação às entrevistas realizadas, acredito ser importante dizer que com essas práticas discursivas é possível, como dizia Foucault, em Arqueologia do Saber (2008, p. 261),

[...] mostrar em que consistem as diferenças, como foi possível que homens no interior de uma mesma prática discursiva falem de objetos diferentes, tenham opiniões opostas, façam escolhas contraditórias [...]; em suma, não quis excluir o problema do sujeito, quis definir as posições e as funções que o sujeito pode ocupar na diversidade dos discursos.

No próximo e último capítulo, denominado **MARCAIS INSTITUCIONAIS E MODOS DE SER DEFICIENTE**, busco contextualizar tanto os fragmentos retirados dos documentos como os trechos descritos dos profissionais para intentar fazer o fechamento dessa pesquisa. Vale dizer que, “en la vida y en el trabajo lo más interesante es convertirse en algo que no se era al principio” (FOUCAULT, 1996, p. 142).

CAPÍTULO V

MARCAS INSTITUCIONAIS E MODOS DE SER DEFICIENTE

Para contextualizar as duas materialidades escolhidas – os fragmentos retirados dos documentos e as marcas institucionais encontradas nos discursos profissionais - e propor uma contextualização com as questões abordadas ao longo dessa pesquisa, busco nesse último momento de minha produção trazer alguns pontos que a meu ver podem fazer o fechamento desse momento discursivo. Não com o propósito de acabamento, já que considero tais questões ainda inacabadas, tendo em vista a imensidade de problematizações que podem surgir a partir das minhas colocações, mas com o intuito de reflexão e problematização.

O que percebo com a descrição de cada fragmento selecionado, seja nos documentos ou nas entrevistas, é a produção de subjetividades a partir dos discursos de cada tempo e espaço. Então, por exemplo, quando trago lá no capítulo III, algumas possibilidades de análise discursiva com relação às formas que as pessoas com deficiência foram sendo produzidas ao longo do tempo, faz-se possível o entendimento que de acordo com o discurso de cada época é que as subjetividades das pessoas com deficiência foram sendo construídas.

Para tanto, vale dizer que minha problematização inicial se faz presente nesses momentos da pesquisa, de modo que com os discursos selecionados nos documentos, outro discurso é construído acerca da deficiência, seja o discurso assistencialista, segregacionista, integracionista ou o próprio discurso inclusivo. Todos, de uma forma ou outra, foram produzidos por esses outros discursos, desses diferentes tempos e espaços da educação especial.

Já, no que se refere aos trechos elencados das entrevistas realizadas com os profissionais da APAE, foi possível compreender: primeiro como os discursos dos profissionais estão impregnados das marcas que a própria instituição deixou em suas subjetividades e segundo como essas marcas institucionais instituem formas de ser deficiente.

Com isso, fizeram-se claros alguns modos de ser deficiente apresentados ao longo dessa minha experiência e a relação com a educação especial. Ou seja, pude

visualizar, nas atitudes dos sujeitos com os quais já interagi, muito do que as tais marcas institucionais apresentaram nessa pesquisa, isto é, os discursos profissionais estão extremamente ligados com os modos de ser deficiente apresentados. O que para mim significa nitidamente que tais discursos produzem as subjetividades dos sujeitos com deficiência e, por isso, as marcas institucionais instituem formas de ser deficiente.

Importante dizer que modos de ser deficiente são esses que ao longo desse processo de pesquisa fui me inteirando e compreendendo cada vez mais. Modos esses que conforme o que venho delineando nas páginas dessa escrita, são produzidos pelas marcas institucionais, ou seja, é como as pessoas com deficiência vão se constituindo, se subjetivando, a partir dos discursos e experiências vividas.

Fica visível ao longo da pesquisa o *modo assistencialista* de ser deficiente, em que as pessoas esperam o amparo, o cuidado, a caridade muitas vezes, etc.; o *modo segregacionista*, em que as pessoas com deficiência são isoladas da vida em sociedade e a deficiência é percebida como algo errado, feio, que deve ser escondido; o *modo normalizador*, em que se espera que com trabalho, tratamentos e receitas a deficiência possa ser extinta e a pessoa possa tornar-se “normal”; o *modo integracionista*, onde a deficiência passa a ser vista como algo que deve ser aceito pela sociedade, as pessoas passam a participar mais publicamente, entretanto, de forma ainda passiva e sempre tendo que se adaptar ao meio e, por fim, o *modo inclusivo*, que tem o sujeito como foco maior, preocupando-se com a necessidade do externo adaptar-se ao sujeito e também a compreensão da deficiência como algo que deve ser aceito como diferença e conforme alguns comerciais dizem o entendimento de que “ser diferente é normal”.

Retomando a questão da pesquisa: que efeitos têm a produção de certos discursos acerca da deficiência, nos processos de subjetivação das pessoas com deficiência? Acredito que os efeitos são justamente essas formas de ser deficiente que vão se constituindo em cada sujeito, ou seja, esses certos discursos sobre a deficiência aqui vistos nos documentos institucionais da APAE e também nos trechos transcritos das entrevistas com profissionais da mesma instituição, é que vão produzindo formas de ser sujeito deficiente, são esses discursos e as diferentes experiências que vão constituindo os sujeitos com deficiência e aproximando-os de um modo de ser deficiente e não outro, etc.

Cabe dizer que os modos de ser deficiente descritos acima não são únicos, mas que foram àqueles com os quais eu cruzei por diferentes momentos durante essa pesquisa de Mestrado e também durante minha vida profissional, enquanto professora de educação especial. Certamente, outros muitos modos existem ou poderão existir, basta o olhar e a inquietude de cada um para buscar outras verdades.

No decorrer de um trabalho de pesquisa, muitas são as inquietudes, os desejos e até mesmo as renúncias que acabam sendo feitas. Quando iniciei essa proposta, pensei em buscar alcançar soluções para os tantos questionamentos que me assombravam. Com o tempo e as leituras, fui modificando meus atos, minhas ideias e até mesmo meus questionamentos, compreendendo que alguns “óculos” já não cabiam mais à minha forma de olhar. Por isso, as transformações do anteprojeto, do projeto de qualificação para agora, a pesquisa de Mestrado.

Foram muitas as etapas vivenciadas durante esse período, mas como disse desde o início, sempre quis pesquisar aquilo que me motivasse a saber, sempre quis seguir a minha vontade de saber. “Estoy convencido de que jamás hallaré la respuesta, pero esto no significa que debemos renunciar a plantear la pregunta” (FOUCAULT, 1996, p. 117).

A busca em compreender que efeitos têm a produção de certos discursos acerca da deficiência, nos processos de subjetivação das pessoas com deficiência, só veio aumentando com o aprofundamento da pesquisa. Então, a cada materialidade analisada, mais desejava saber, mais esperava compreender. Isso fez com que o processo pelo qual a pesquisa foi sendo subjetivada fosse prazeroso e, assim, a minha subjetividade enquanto educadora especial e pesquisadora da área fosse se transformando naturalmente, sem que parecesse algo difícil por ser também possuidor de tantas marcas institucionais.

Ao fim desse momento, vale destacar meu desejo enquanto autora de tais linhas. Já no capítulo I, usando algumas palavras de Bujes (2005) coloquei talvez o maior de todos os desejos com essa pesquisa: que ao pensar nas pessoas com deficiência, possamos admitir que são sujeitos inventados e, portanto, que adentramos em uma discussão sobre essa invenção. Foi o que tentei fazer no decorrer dessa pesquisa, compreender como essa invenção vem acontecendo,

quais são as formas que vem norteando a produção dessas subjetividades e, com isso, como as marcas institucionais podem estar instituindo formas de ser deficiente.

Essa Dissertação me fez diferente, possibilitou olhar de diferentes formas as questões constituidoras de mim mesmo. Penso ter sido bastante significativo esse período em que me dediquei a ler, estudar, compreender e produzir. Acredito ter proporcionado alguns momentos de reflexão e muitos desacomodamentos. Para tanto, deixo esses estremecimentos e inquietudes com o desejo de que façam valer suas vontades de saber.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. **Inclusão: (im)possibilidades para a educação.** In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn (Orgs.). Aprendizagem e Inclusão. Implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** / compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana.** 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e Maquinarias.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Tese (Doutorado em Educação).

CASTRO, Eduardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação. Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos.** Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da psicopedagogia no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução Peter Pál Pelbart, Ed 34, Rio de Janeiro, 1992.

FENAPAES. **Um pouco da História do Movimento das Apaes.** Disponível em www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10393. Acesso: 02 de março de 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê.** In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-170.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso na educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em educação, 2001.novembro/2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar.** In: COSTA, M. V. (Org.) Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-70.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**, volume IV. Edição utilizada: Paris, Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: tecnologías del yo y otros textos afines.** Barcelona: Paidós, 1996.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões.** Tradução de L. M. Pondé Vassallo, 37ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes (trabalho original publicado em 1975), 2009.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras: Discurso e colonização britânica na Índia.** Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KRISTEVA, J. **História da linguagem.** Lisboa: Edições 70, 1974 (col. Signos).

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/Exclusão. Nas tramas da escola.** Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini.; Fabris, Eli Henn. **Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão.** UNISINOS, São Leopoldo. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em 30 Nov. 2009.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de inclusão e Governamentalidade.** In: Educação e Realidade. Governamentalidade e Educação. Porto Alegre v. 34 n. 2, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn (Orgs.). **Aprendizagem e Inclusão. Implicações curriculares.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação.** Campinas: Papyrus, 2009.

MARTINS, Simone; FILHO, Kleber Prado. **A subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s).** Psicologia e Sociedade. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

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

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma —verdade que permanece.** Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

ROVEDA, Ana Amália Oliveira. **Interdiscursos professorais e as narrativas acerca do aluno deficiente.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, 2009.

SILVEIRA, Jalusa de Oliveira. **Família e Educação: um olhar sobre as relações entre o especialista e a mãe/cuidadora especial.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UFSM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor _____

Diretor (a) da Escola _____

Na condição de mestrande do Programa de Pós-Graduação em educação na UFSM estou realizando minha pesquisa de Dissertação, sob supervisão do(a) professor(a) Maria Inês Naujorks, cujo objetivo é compreender que efeitos têm a produção de certos discursos acerca da deficiência, nos processos de subjetivação das pessoas com deficiência?

Venho então, por meio deste, solicitar sua autorização para análise dos materiais que possuem registros dos planos escolares arquivados no acervo histórico de sua Escola. Esclareço que na publicação dos resultados desta pesquisa, durante a elaboração da versão final da Dissertação, a identidade da Escola será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Compreendo que, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, ao autorizar a utilização dos referidos materiais, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico em educação.

Sem mais, agradeço desde já sua colaboração.
Atenciosamente,

Santa Maria, 06 de fevereiro de 2012.

Ana Amália Oliveira Roveda
Acadêmica pesquisadora

Maria Inês Naujorks
Prof.^a Orientadora

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

DIRETORA DA REFERIDA ESCOLA

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UFSM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor_____

Na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em educação na UFSM estou realizando minha pesquisa de Dissertação, sob supervisão do(a) professor(a) Maria Inês Naujorks, cujo objetivo é compreender que efeitos têm a produção de certos discursos acerca da deficiência, nos processos de subjetivação das pessoas com deficiência?

Venho então, por meio deste, solicitar sua autorização para utilização do material coletado em entrevista realizada com você. Esclareço que na publicação dos resultados desta pesquisa, durante a elaboração da versão final da Dissertação, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Compreendo que, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, ao autorizar a utilização dos referidos materiais, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico em educação.

Sem mais, agradeço desde já sua colaboração.

Atenciosamente,

Santa Maria, 06 de fevereiro de 2012.

Ana Amália Oliveira Roveda
Acadêmica pesquisadora

Maria Inês Naujorks
Prof.^a Orientadora

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

NOME DO PROFESSOR

ANEXO C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UFSM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1º Eixo: Comunidade e Instituição

1) Qual o objetivo da instituição no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais?

2) A APAE abrange diferentes áreas de trabalho (saúde, assistência social, educação, prestação de serviços), com isso, como você define o impacto do trabalho dessas áreas na vida dos alunos e da comunidade escolar?

3) O que você acredita que a comunidade espera da instituição? E de que forma a relação “comunidade escolar – instituição” poderia auxiliar no trabalho com os alunos?

2º Eixo: Profissionais e sujeitos com deficiência

4) Quais as suas expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais?

5) O que espera, acredita e percebe acerca do processo educacional e social desses alunos?

6) Levando em consideração sua experiência profissional, poderia dizer como percebe os alunos em relação aos rótulos existentes a partir da deficiência?

3º Eixo: Uso do diagnóstico

7) Acredita que o uso do diagnóstico pode modificar as ações em sala de aula e no restante das atividades?

4º Eixo: Experiências, vivências e formas de dizer sobre o sujeito com deficiência

8) Pensando na história da Educação Especial: como eram narrados os sujeitos com deficiência nos diferentes espaços e tempos? Quais as suas percepções? Sua forma de dizer sobre a pessoa com deficiência sofreu

transformações ou permanece a mesma desde os primeiros contatos e experiências? Fale sobre isso.