

A INCLUSÃO E SUAS RELAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Graciela Fagundes Rodrigues *

RESUMO

A inclusão enquanto paradigma escolar vem, gradativamente, constituindo um modelo de escola em que é possível acreditar na educabilidade de todos os alunos independentemente de suas diferenças. Este trabalho analisa as representações das diferenças, dando especial atenção à surdez e a síndrome de Down entre crianças no cotidiano escolar, e resulta de uma pesquisa realizada pela autora em 2004 em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. Por meio das práticas discursivas, das atitudes cotidianas e relações sociais entre os interlocutores foi possível caminhar no sentido de trazer para reflexão alguns dos dados obtidos. Objetiva-se problematizar as representações circulantes no cotidiano escolar; e perceber como estas representações (des)constroem olhares e formas de conviver tanto no espaço educacional quanto no social e familiar. Partindo de uma retomada histórica sobre as diferenças até alcançarmos uma possível reconceitualização de olhares e ações, podemos construir práticas que sejam tentativas de desmitificar o passado, em que a “diferença” deveria ser eliminada e “corrigida”. Sendo assim, “ouvir” os alunos que são integrantes deste amplo movimento de inclusão, entender de que maneira eles representam o “outro” possibilita entendermos a inclusão como um dos elementos favorecedores para a (des)construção de olhares simplificadores.

Palavras-chave: Inclusão escolar – Representações – Diferenças

ABSTRACT

INCLUSION AND ITS RELATIONSHIPS WITH DAILY LIFE AT SCHOOL

Inclusion, as a scholar paradigm, has gradually constituted a School Model that makes possible to believe in schooling for all, independently of their differences. This paper analyses the representations of differences, giving special attention to deafness and Down syndrome among children in their daily school life, which was the result from a research that has been carried out by the author in one public school in Porto Alegre/RS, Brazil. Through discursive practices, quotidian attitudes and social relationships among the interlocutors,

* Especialista em Educação Inclusiva pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Educadora especial da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com deficiência e altas habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). Endereço para correspondência: Rua Pedro Werlang, 1011, Bairro Intercap – 91630-110, Porto Alegre/RS. E-mail: gracieia2281@yahoo.com.br

it has been possible to go ahead in order to reflect about some data which has been obtained from a former investigation. Having as a goal to problematize about representations, it was perceived how these representations (dis)construct point of views and ways of co-existing within the educational field as well as the social and familiar fields. Starting from a historical review about differences until reaching a possible re-conceptualization of views and actions, we could construct some practices that could be attempts for demystifying the past, where the “difference” should be eliminated and “corrected”. In this way, “listening” to students who are part of this ample inclusion movement, understanding in which way they represent the “other”, make possible to understand inclusion as one of the elements in favor for (dis)constructing short-minded points of view.

Keywords: School Inclusion – Representations – Differences

Introdução

Lugar de encontros e desencontros, lugar de encantos e desencantos. Sob este panorama configura-se o espaço da sala de aula. Este espaço – em que atualmente as atenções estão voltadas para questões de acessibilidade a todos e permanência – tem a responsabilidade de não trabalhar apenas com o modelo ideal de aluno – quieto, passivo e de “aspecto saudável” – mas também com aqueles que não seguem esta linearidade de aluno ideal, ou seja, alunos provindos de diferenças étnicas, sociais, físicas, sexuais e intelectuais. Porém é preciso esclarecer que não é somente o ambiente escolar que não está familiarizado com esta descontinuidade de perfil do ser humano, mas a sociedade como um todo. Como consequência disso, vivenciamos as desigualdades sociais manifestadas em diferentes tipos de exclusão, em diferentes segmentos sociais – seja no lar ou na escola.

O interesse por este espaço e pelos seus principais personagens, os alunos, dão o direcionamento a este trabalho, constituído a partir das representações infantis que perpassam o cotidiano escolar de uma turma de séries iniciais, que se encontra sob o enfoque da proposta de inclusão. A partir desta proposta, quem anteriormente era considerado portador de deficiência, atualmente identifica-se sob uma nova denominação, que é *pessoa com necessidade educativa especial*, incluindo-se aqui todos

aqueles alunos que, por diversos fatores (físicos, intelectuais, psíquicos, culturais, étnicos ou sexuais), distanciam-se dos padrões de “normalidade” construídos ao longo do tempo por nossa sociedade.

Observamos que, circunscritos a esse meio “inclusivo”, se encontram vários sentimentos (pena, assistencialismo e rejeição), que, historicamente, tomaram corpo na educação especial e que hoje percorrem os caminhos da escola e, mais especificamente, da sala de aula. E é nessa sala de aula que o aluno com necessidades educativas especiais é integrado/incluído¹ – o que nos leva a investigar e compreender a representação das crianças nesse processo.

O texto, desse modo, organiza-se da seguinte forma: primeiramente buscamos percorrer o caminho e os olhares historicamente construídos sobre as pessoas com deficiência; e em seguida, abordamos as representações no cotidiano escolar, na tentativa de construirmos um (meta) olhar na escola para além das deficiências, tomadas como sinônimo de “anormalidade”.

¹ O termo integração foi o primeiro a ser utilizado nas propostas de inclusão, porém posteriormente o MEC propõe a distinção entre eles, que é a seguinte: “o termo integração passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular, que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio de Educação Especial”. (BRASIL, 2000). Porém, nesse estudo, não fazemos esta diferenciação. Entendemos que ambos os termos têm um único objetivo, que é o acesso e a permanência de TODOS os alunos na Escola.

Projetando um olhar através da história

As representações da deficiência na antiguidade e no presente determinaram e ainda determinam as formas de olhar para a diferença significativa². Para melhor entendermos o contexto atual, é importante ressaltar alguns aspectos históricos buscando compreender os caminhos através dos quais olhar para a diferença significativa foi sendo manifestado, na tentativa de podermos, na atualidade, reconceitualizá-los.

Consideramos que a sociedade constrói formas de viver, assim como constrói valores para que seja possível esta vivência. Segundo Foucault, mais importante que buscar explicar a cultura, a ciência, as idéias de uma época ou determinada sociedade, é “buscar o que em uma sociedade é rejeitado e excluído. Quais as idéias ou os comportamentos, quais as condutas ou os princípios jurídicos ou morais que não são aceitos?” (1999, p.75 - tradução minha), sendo para ele o louco e o prisioneiro os principais modelos de exclusão.

As imagens de deficiência alimentadas pelas sociedades ao longo de seu desenvolvimento nada mais são que o produto de suas formas de organização. A história nos mostra a polarização eficiência/deficiência a que as diferenças significativas estiveram sempre atreladas, sendo dadas a partir desta polarização as justificativas para as diferentes práticas de exclusão, inclusive o extermínio nas sociedades grega e romana, principalmente. Podemos considerar que tanto as diferenças quanto as exclusões não são temas apenas atuais; já que sempre estiveram presentes no contexto histórico da humanidade. Assim, concordamos com Albrecht (*apud* BARNES, 1998, p.65) quando afirma que: “A insuficiencia es tan antigua como el cuerpo humano y las primeras sociedades conocidas: es una constante humana”.

Com o desenvolvimento da ciência o conjunto de saberes simplificadores, como crendices, bruxarias e misticismos, que caracterizava os deficientes na Idade Média, foi aos poucos sendo desconstruído, dando lugar a estudos de

ordem mais objetiva nos quais a “cura” foi o principal objetivo a ser alcançado. Contudo, ao ser a diferença considerada uma doença, os indivíduos passaram a sofrer isolamentos em asilos e hospitais, já que o perigo de transmissão e contágio assusta a população. No século XVIII, na Europa, a internação dessas pessoas representou um grande movimento, um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando a loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem. Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais havia indigentes, vagabundos e mendigos; prisioneiros e «pessoas ordinárias»; «mulheres caducas», «velhas senis ou enfermas»; «velhas infantis», pessoas epiléticas, «inocentes» malformados e disformes; pobres bons e “moças incorrigíveis” (FOUCAULT, 2002).

No século XIX, na França, Jean Itard elaborou o primeiro programa sistemático de educação especial, sendo assim considerado o pai da Educação Especial (FONSECA, 1995). A primeira experiência realizada por ele foi em 1800, quando investiu na tentativa de recuperação e educabilidade de Victor de Aveyron, “o menino selvagem”. De acordo com Baptista & Oliveira (2002, p.100), na época considerava-se Victor deficiente, porém Itard argumentou que esse estado poderia estar relacionado ao seu modo de vida anterior, em que viveu numa floresta junto apenas de animais, sem qualquer contato com seres humanos. Esse tipo de vida teria provocado um estado completo de ‘privação social’.

Nesse esforço de Itard em oportunizar a Victor uma educabilidade, nasce, poderíamos dizer, uma das primeiras tentativas de educar e modificar o potencial cognitivo de uma criança “diferente”. Outros nomes também importantes, que perduraram ao longo do século XIX, como representantes que “alimentavam” as idéias de Itard, são: Pinel, John Locke e Rousseau. Através desse breve panorama histórico pode-

² Termo utilizado por Amaral (1998), designado para os sujeitos, ou um grupo, por suas características físicas, mentais, sensoriais, psíquicas, não correspondendo a um tipo “ideal” de sujeito. A diferença significativa desdobra-se em três subconceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem.

mos dar uma caminhada pelos percursos que a deficiência passou, ora como algo a ser exterminado e ora como de possível educabilidade. Podemos pensar no presente, no qual urge a necessidade de olharmos para as diferenças significativas centradas nas possibilidades e não mais nas impossibilidades. Nas sábias palavras de Amaral (2001, p.150), “um dos caminhos é percebermos o que está se passando para que possamos não eliminar preconceitos (objetivo impossível de ser atingido), mas reconhecê-los em nós e, então, elaborá-los para que não se interpolam em nossas relações vivas e pulsantes de cada dia”.

A inclusão como possibilidade de (des)construções de representações

A inclusão, entendida como um processo em permanente construção, vem aos poucos diminuindo as fronteiras entre a educação e a educação especial, e entre escola regular e escola especial. Ambas iniciam, dessa forma, um processo de ressignificação de padrões conceituais e organizacionais, planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, e gestão de processo educativo em sua totalidade. Podemos afirmar que a inclusão escolar sugere a instabilidade, a busca constante de alternativas pedagógicas diferenciadas, que não estão postas como guias. Ensinar e aprender não podem ser mais atribuídos ao professor e ao aluno respectivamente, mas à rede que o processo educativo incita.

... a criança que nos chega, em cada turma, a criança com deficiência, com dificuldades, o aluno inteligente, o menino de rua, o aluno do Supletivo e, ao mesmo tempo, são os alunos que nos fazem profissionais apaixonados, inquietos, que precisam decifrar esses misteriosos seres, que nos provocam o encontro com um Outro desconhecido, que nos colocam em perigo, que nos mostram os nossos limites, mas que nos fazem ir além de nós mesmos (MANTOAN, 2004, p.81).

E o que é ir além de nós mesmos em uma sala de aula? Observa-se que muitas vezes, na

sala de aula onde se encontra o aluno com necessidades educativas especiais, o ir além se torna: “ficar em...” Esse “ficar em” é na incompletude, na falta, no vazio. Relacionamos esse aspecto com o olhar. De que maneira olhamos para nossos alunos? E de que maneira os próprios alunos olham para seus colegas? Um olhar do que lhes falta ou um olhar para possibilidades? É preciso considerar, e esta é a perspectiva dessa reflexão, que os olhares, assim como as representações, formam-se nas relações sociais, no contato do Eu e o Outro. Com relação ao olhar para além da superfície. Omote (*apud* CARNEIRO, 1998, p.19) afirma que “...é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias”.

As relações em sala de aula estão imersas em diferentes olhares. E, a partir da inclusão, de que forma os educadores podem possibilitar a construção de olhares acerca da diferença? Temos que tomar cuidado para que este aluno não se restrinja ao disléxico, ao surdo, ao deficiente, ao Down, dentre outras tantas maneiras simplificadoras de chamá-lo. O processo de inclusão, enquanto proposta educacional, envolve diferentes âmbitos da escola, e um dos principais é a própria sala de aula. Este espaço precisa ser investigado a fim de possibilitar a desmitificação de idéias pré-concebidas acerca da diferença, da “estranheza”, já que é neste lugar que ocorre, basicamente, o aprender, mas que também é uma estrutura social em que a convivência e as trocas sócio-afetivas ocorrem constantemente – sendo essenciais ao crescimento de cada ser humano. Eizirik (2003, p. 07) refere-se a este espaço como contendo “...um mundo de significados, potencialidades, descobertas e aprendizagens, mas que também pode ser a própria representação do vazio, da perda de tempo, da repetição, dos exercícios de poder e de violência, que ocorrem em múltiplas vias, fazendo vítimas e algozes, entre alunos e professores”.

Não esqueçamos que incluir não é acabar com as diferenças, na medida em que integramos os alunos com diferenças significativas aos “iguais”, mas, pelo contrário, é enfraquecer a idéia de “padronização” e “normalização”. A escola não é – e acreditamos que nunca foi – o espaço próprio de iguais. Assim, o questionamento feito pela escritora Virginia Woolf (*apud* EIZIRIK, 2003, p. 02): “Não deveria a educação fortalecer as diferenças, e não as similaridades?” permanece vivo no cenário atual, apesar dela o ter escrito em 1928, ou seja, há quase oitenta anos.

Ao se apresentar o panorama da sala de aula inclusiva, observa-se que os sujeitos geralmente são julgados sob diferentes imagens, tais como “doentes”, “loucos” ou “coitados”, contribuindo para que estas representações sejam confirmadas tanto por adultos como por crianças. E, provavelmente, é deste representar que são antecipadas as expectativas sobre o aluno, conferindo-lhe seu respectivo espaço e seu respectivo lugar no ambiente em que se insere, já que, conforme Omote (1994, p. 70): “Na medida em que a pessoa é percebida como se pertencesse a essa categoria e, conseqüentemente, portasse as características previstas nos membros dessa categoria, criam-se expectativas para o desempenho dessa pessoa”.

Apesar de estarmos vivenciando um contexto educacional onde, na medida do possível, se abrem as portas das escolas para a diversidade de culturas, sendo estas reconhecidas e respeitadas, por outro lado presenciamos a grande desinformação acerca desta diversidade que, em conseqüência, se apóia em um conjunto de representações. Por essas atitudes se obtêm os pré-conceitos, as opiniões já formadas a respeito de um determinado assunto, objeto ou pessoa, como, por exemplo, a representação da criança como um ser “puro”, “frágil”, “ingênuo”, ou as representações sobre a deficiência, que as associam a “anormalidade”, “ineficiência” ou “doença”. Com base nesses estereótipos, a observação de um deficiente, por exemplo, nas ruas, na escola ou até mesmo no mercado de trabalho, nos causa surpresa ou espanto. Essas idéias, portanto, tanto do que é

ser criança quanto do que é ser deficiente, assim como inúmeras outras que não necessitam ser apontadas, são construídas nas relações sociais, na convivência em grupos sociais nos quais se convencionam determinadas representações, como as anteriormente citadas, sendo a partir delas que iremos constituir outras ou reafirmar as mesmas.

As representações no cotidiano escolar

Para iniciarmos a descrição de aspectos relacionados às representações, uma situação relevante ocorrida no primeiro dia da pesquisa merece ser destacada. Enquanto eu procurava pela sala de aula alvo do estudo, uma aluna passava pelo corredor. Como não estava conseguindo encontrar o local, resolvi lhe perguntar:

– Você sabe qual é a sala da 3ª série?

Ela respondeu:

– A 3ª dos “normais” ou a dos surdos?

Com curiosidade a contestei:

– Como assim, eu não entendi. O que são “normais”?

Ela imediatamente me disse:

– “Normal” é que nem a gente.

Como gostaria de ouvi-la ainda mais, lhe perguntei novamente:

– Então quem é surdo não é “normal”, é “anormal”?

A menina ficou completamente sem graça e saiu correndo, não querendo continuar a conversa comigo. Percebemos nessa situação, claramente, a dicotomia: normal/anormal. O normal como o que está padronizado, poderíamos dizer os “sem deficiência”, e o anormal como o que é significativamente diferente de mim, ou os “com deficiência”. De acordo com Oliveira (2004, p. 162), “...temos que ter um olhar crítico para esses discursos dualistas que viabilizam a construção do imaginário de discriminação social e buscar fundamentos teóricos que visem a “desconstrução” deste imaginário”.

Uma outra fala significativa, remetida a alunos surdos desta escola, ocorreu durante o recreio quando me dirigi a uma das alunas

participantes da pesquisa, lhe perguntando o que ela havia feito durante este intervalo de aula. Sua resposta foi:

– Ah! Eu estava brincando com a “mudinha”!

Essa denominação “mudinha” é muito frequente não apenas em crianças, mas também em adultos, pois eles desconhecem que ser surdo não é ser mudo, uma vez que a mudez tem causas que não estão diretamente ligadas ao déficit auditivo, e a surdez pode não ser, em alguns casos, um impeditivo de aquisição de uma língua oral ou não.

A sala de aula é configurada sobre uma rede de relações que lá se estabelece, seja de pertencimento ou não ao grupo. Esse grupo é de suma importância para o desenvolvimento social de todos os alunos; daí a necessidade do professor ficar atento aos “ditos” e “não ditos” das crianças na sala de aula, a fim de procurar estratégias que favoreçam as trocas sócio-afetivas no grupo e o respeito às singularidades. Falas do tipo “ela é doente”, “ela não é que nem nós”, “ela tem problema na cabeça” (expressões das crianças remetidas à colega com síndrome de Down) favorecem um diálogo produtivo com os alunos. Um diálogo em que estas representações sejam desconstruídas e possam abrir espaços para um olhar diferente, fugindo das idéias de invalidez, defeituosidade e incapacidade. A partir dessas colocações podemos afirmar o quanto é necessária a escuta do professor para o que os alunos pensam e expressam. Oliveira (2004) observa que: “Esse conversar com o outro, escutando o “dizer da palavra” do outro, constitui-se numa prática ética e democrática. (...) Ao dizerem a palavra, homens e mulheres expressam em suas falas as suas representações, seus desejos e angústias, a sua concepção e posição de mundo” (p. 165). É uma escuta que vai além do que é certo, do que é errado ou de “lições de moral”. Uma escuta para as relações, como alicerces para a construção de um grupo em que todos possam se sentir incluídos nas ações, nas escutas e nas conversas com o outro.

Considerações para recomeçar....

Investigar as representações dos alunos sobre as diferenças significativas no contexto escolar foi o trajeto seguido e “inacabado” deste estudo aqui apresentado. Entendemos que a inclusão escolar envolve diferentes aspectos que vão além da sala de aula, porém ainda é principalmente nesse espaço que as aprendizagens se efetivam, emergindo múltiplas relações tanto com o saber quanto com os demais integrantes deste processo. A existência dessas relações, principalmente com os outros, se torna fundamental e propicia variadas investigações na escola, sendo, portanto, este trabalho impulsionado pelas experiências e situações vividas por alunos em um espaço contido de significados. Significados esses favorecedores de elementos que se incorporam ao seu significante, criando-o e limitando-o a uma determinada imagem que, muitas vezes, não é possível de ser (re)construída, uma vez que a busca pela homogeneidade é histórica, sendo um caminho “natural” a segregação dos diferentes (DORNELLES, 2004).

Referindo-se às diferenças significativas, o trabalho desvelou as imagens que foram, ao longo da história, lançadas às pessoas, conferindo-lhes rótulos de “doentes”, “loucos”, “anormais”, etc. Estas são denominações perpetuadas e ainda perpassadas nos diferentes espaços de nossa sociedade e que, se não forem problematizadas, correm o risco de permanecerem sob estes olhares históricos. Dessa forma, ainda vivenciamos a presença dos alunos “diferentes” nas escolas comuns como sendo causadores da desordem, da angústia e do medo, pois permanecemos em um modelo de escola no qual se configuram padrões de que tudo deve ser “belo”, “perfeito” e “normal”. Refletir sobre essas “falsas” crenças envolve desmitificar as representações enraizadas no contexto social e que são adquiridas pelas pessoas, chegando até a escola.

A perspectiva traçada não se fundamenta em querer negar as diferenças com a proposta da inclusão, mas, sim, em visualizar, a partir desta proposta, possibilidades de quebrar esses

“muros”, dialogando, questionando e conhecendo a diferença. Segundo Abramowicz (2001, p. 8), devemos “...nem aceitar, muito menos tolerar as diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que é produzida pelos diferentes; que é preciso estar atento para aproveitar. (...) a educação só será inclusiva se se prestar à exterioridade, ou seja, se ‘estes novos alunos’ envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem”. Pois o desejo de queremos tornar “natural” uma sala de aula em que a presença da diferença chama a atenção é dar margem à produção de atitudes ancoradas no desconhecimento, na piedade e na patologia. Consideramos que o silenciamento não é produtivo, uma vez que as crianças “falam”, “ecoam vozes” às diferentes situações vividas no cotidiano – seja ele familiar ou escolar.

Devemos sempre pensar, portanto, que os caminhos são feitos ao caminhar, pouco a pouco, deixando para trás aquilo que irá ser “pesado”, e ir o mais leve possível para que, no percurso, possamos nos alimentar de idéias e desafios, a fim de conseguirmos cumprir nosso objetivo, que é a chegada. Porém, não uma única chegada, tendo a impressão de que finalizamos nosso caminhar. Pelo contrário, ao chegarmos podemos recomeçar, mas com um novo jeito de caminhar e para uma nova chegada, onde até nós já não somos mais o que éramos ao iniciar. E, finalizando para recomeçar, compartilho dessa significativa passagem de Baptista (2003, p.30), quando nos diz que: “O futuro não é apenas a conquista de metas estabelecidas a priori, mas, principalmente, a possibilidade de novas respostas a novas perguntas que escapam a todo e qualquer critério de previsibilidade”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir para quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.7, n. 2, p. 01-09, jul./dez., 2001.
- AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- _____. A diferença corporal na literatura: um convite a “segundas leituras”. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 131-161.
- BARNES, Colin. Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. In: BARNES, Colin. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 1998. p. 59-76.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Diálogo e contratação na ação educativa: algumas reflexões sobre uma pedagogia das diferenças. *Revista de Educação: inclusão*. Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, p. 25-30, out. 2003.
- _____; OLIVEIRA, Anié. Lobos e médicos: primórdios da educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice et al. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93-109.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Relatório de avaliação: políticas e programas governamentais em educação especial: EFA 2000*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/1999/titulos_avulsos/efa2000.doc. Acesso em: 25 abr. 2004.
- CARNEIRO, Maria Sylvania. Tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência. *Revista Integração*. Brasília, a. 8, n. 20, p. 18-21, 1998.
- DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.209-217.
- EIZIRIK, Marisa. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? *Revista de Educação: inclusão*. Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, p. 02-08, out. 2003.

FONSECA, Victor da. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Estética, ética y hermenêutica**. Obras essenciais. Buenos Aires: Paidós, 1999. v. 3.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob et al. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-94.

OLIVEIRA, Ivanilde. Apoliceno. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 2, p. 65-73, jan./jun., 1994.

Recebido em 29.09.06

Aprovado em 30.11.06