

Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais

Ana Claudia De Nardin*
Eliaana Pereira de Menezes**

Resumo

A presente pesquisa volta-se para as representações docentes em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. A questão central de tal análise situa-se em torno da sua identificação a fim de investigar quais imagens, enunciados estão associadas ao processo e como tais representações foram construídas no contexto das práticas e vivências dos sujeitos e no âmbito da Educação Especial. De acordo com isso são apresentadas às perspectivas de análise, em consonância com o posicionamento teórico advindo do campo dos estudos culturais em educação, em sua vertente pós-estruturalista. O encaminhamento metodológico para a análise de tal tema constitui-se numa conversa/entrevista com os professores que atuam junto a alunos com NEEs nos diferentes níveis de ensino, bem como através dos apontamentos realizados durante as observações diretas. Ao pensar sobre os olhares docentes destaca-se um conjunto de representações que se estabelece a partir da díade normal x anormal e que acaba por constituir e consolidar determinadas práticas discursivas. Enfatiza-se que todo debate sobre Educação Especial deve partir de um questionamento sobre as políticas e práticas de enunciação e representação ancoradas em tais propostas.

Palavras-chave: Representações. Educação Especial. Práticas Docentes.

Teacher's representations: the look for the students with special education needs

Abstract

This research is focused on the teacher's representations in relation to the student with special education needs. The central question of this analysis is around its identification in order to investigate what images and listed are associated with the process and how such representations were constructed in the context of the practices and experiences of the subjects in the scope of the Special Education. According to this are presented the analysis' prospects, in line with the theoretical position in consequence of the cultural studies in education's field, in its aspect post structuralism. The methodology routing of the analysis of this issue is in a conversation/interview with the teachers that work together with the students with SENs (Special Education Needs) in different levels of education, and through the notes made during the directs observations. Thinking about their teachers looks, the highlight is a set of representations that is established from normal x abnormal pars that constitute certain discursive practices. I highlight that all debate about Special Education must begin from a questioning about the politics and practices of enunciations and representations based on the proposals.

Keywords: Representations. Special Education. Teachers Practices.

* Especialista em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

** Profa. Dept. de Educação Especial/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

1 Representações: perspectivas de análise

O contato e a identificação com o debate cultural contemporâneo que vêm trazendo outras perspectivas e diferentes olhares para a pesquisa em Educação e o entendimento de que os olhares docentes acabam por instituir e consolidar ensejam a determinação dos discursos, das narrativas docentes na modelagem e fabricação de significados.

De acordo com essa perspectiva é que lanço meu olhar para as representações docentes em relação aos alunos com NEEs, a fim investigar quais imagens, enunciados são associados ao processo e como tais representações foram construídas nas práticas e vivências dos sujeitos.

Utilizo-me de alguns caminhos investigativos como a “convocação de uma Comunidade Argumentativa” (MARQUES, 2001, p. 98), conto também com entrevistas - conversas realizadas com os professores, sujeitos da pesquisa e com o relato das observações realizadas que constituem-se em ferramentas conceituais que relacionadas com a perspectiva teórica adotada permite uma análise e identificação das representações docentes em relação ao aluno com NEEs.

2 O percurso da investigação

Valho-me da perspectiva pós-moderna, que constitui-se numa crítica à modernidade - a seus sistemas de enunciação, suas concepções binárias, os regimes de verdade instituídos que acabaram por legitimar certas representações discursivas como hegemônicas, tal como o discurso da normalidade no campo da Educação Especial -, e que nos suscita uma série de indagações nos remetendo as relações existentes entre poder, saber, discurso e representações.

Nesse contexto, a noção de representação adquire um novo sentido estando intimamente ligada à noção de discurso, uma vez que corresponde a uma atribuição de significados, a uma constituição discursiva tão bem enfatizada por Costa:

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é que estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade” (COSTA, 1998, p. 42).

Assim, segundo a perspectiva defendida pelos Estudos Culturais a representação corresponde a sistemas simbólicos e determinadas práticas de significação que acabam por nos posicionar enquanto sujeitos (SILVA, 1999). Os Estudos Culturais, por sua vez, conferem um delineamento e constituem-se

em perspectivas de análises das práticas e representações no interior das relações de poder. Suscita, pois o constante questionamento quanto à posição, a autoridade para falar sobre determinado grupo ou sobre uma situação específica, enfim as narrativas e práticas que as representações dão visibilidade.

2.1 Delineamentos metodológicos

Na perspectiva utilizada não defini uma metodologia *a priori* uma vez que entendo que “não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar a superfície” (COSTA, 2002, p. 33-34). Portanto, o exercício analítico foi se constituindo em meio a recuos, avanços, idas e vindas até as escolas, conversas e observações.

Nessas idas e vindas até as escolas optei por realizar uma “conversa” com professores que trabalham em diferentes níveis de ensino, em contextos variados e com alunos que apresentam necessidades diferenciadas. Assim, fazem parte do exercício analítico os enunciados e representações de sete professoras (es) que trabalham com Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

As observações diretas foram se constituindo enquanto apontamentos das impressões, enunciados, sentimentos, significações, surpresas e incertezas. Foram realizadas em uma turma de Ensino Fundamental – Séries Iniciais (Letra A) e junto a uma turma das Séries Finais do Ensino Fundamental, identificada pela letra B.

3 Pensando as representações docentes.....

A construção do exercício analítico pressupõe a análise e a reflexão sobre os questionamentos, narrativas, enunciados e representações dos professores que perpassaram em suas falas.

Os professores (as) contatados afirmam que não possuem formação, que não se sentem aptos a trabalhar com a diferença no ambiente escolar. Definem que estão diante “*do impacto de como lidar com alunos com NEEs*”, (Prof^a. E) e/ou que “*falta preparo dos profissionais da educação para trabalhar de forma realmente correta com a Inclusão*” (Prof^a. F).

Argumentam ainda que fala-se muito em Educação Especial, mas são poucas as práticas e poucas orientações, cada um faz da sua maneira, individualmente, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Já a professora A enfatiza que “*gostaria de poder entender os tipos de personalidade dos alunos, não sei trabalhar com limitações*” (Prof^a. A).

Tais comentários revelam o reconhecimento por parte dos docentes de que possuem dificuldades em trabalhar com alunos especiais, embora

apregoem que a inclusão dos alunos com NEEs nas classes regulares tem sido válido para a convivência social, uma vez que teria proporcionado a interação, e desenvolvido valores de receptividade e auxílio. Também segundo o olhar das docentes tem proporcionado *“a oportunidade de trocas, de interagir não apenas com o meio criado, adaptado para eles (salas de recursos) uma vez que as dificuldades da sala regular, assim como o erro, são necessárias para o desenvolvimento das habilidades do educando”* (Profª. C).

Assim, predomina uma concepção da inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas classes regulares como *“complicada, mas ideal”* (Profª. E). Detive minha atenção a tais argumentos, uma vez que entendo como um descompasso que uma situação que se avalia como benéfico, válido e ideal constitui-se numa tarefa tão penosa, tão complicada para o professor.

Tais concepções remetem-me ao pensamento de Larossa e Skliar que enfatizam que:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas. Classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais¹, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc.- foi um arranjo inventado para justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (LAROSSA.; SKLIAR, 2001, p. 110).

Assim as narrativas e os enunciados docentes destacam uma acentuada dificuldade em trabalhar com os alunos que não correspondem à “norma”, que não se encaixam no padrão instituído pela escola moderna. A expressão “não sei trabalhar com limitações” expressa que as práticas docentes estão alicerçadas numa representação de aluno ideal fazendo com que os alunos com necessidades educacionais especiais, por desviarem-se desse padrão sejam vistos como alunos - problemas. Essa concepção é reforçada pela seguinte afirmação:

“Nesse ano, tenho 3 a 4 casos de me deixar doente, diante dos problemas apresentados por esses alunos” (Profª. A).

Ao conversar com os professores sobre o que entendem por Educação Especial, destaco algumas concepções que enfatizam que a *“Educação Especial deveria ser a educação do ensino normal para sanar uma necessidade além do normal, um algo a mais”*. (Profª. C) ou *“sabemos que a Educação Especial é para pessoas com necessidades especiais tanto motoras, mentais ou físicas e que visa ajudar estas pessoas a terem um aprendizado regular como as que não*

possuem estas necessidades” (Profª. F).

Percebo que nessas falas há uma clara referência à norma, marcando limites entre normal X anormal, estabelecendo-se termos de comparação ao enfatizar a necessidade de sanar as dificuldades que não são “normais” a fim de proporcionar-lhes “uma aprendizagem regular” semelhante aos demais alunos que não possuem necessidades educacionais especiais.

De acordo com isso, a norma acaba por excluir e enquanto uma exigência da modernidade ou imperativo social acaba por fazer com que “a tradução e representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de dominar a alteridade” (LAROSSA.; SKLIAR, 2001, p. 116). Assim instituem-se normas que estabelecidas no contexto das relações de poder, não são neutras, trazendo conseqüências na vida cotidiana da pessoa com necessidades educacionais especiais.

Percebi que há pensamentos entrecortados em relação à clientela da Educação Especial, e que a concepção dos docentes aproxima-se da definição de Educação Especial tal como proposta na Declaração de Salamanca (1994) quando passou-se a reconhecer como parte de sua clientela todas as crianças e adolescentes que exigem um tratamento diferenciado em qualquer momento de sua escolaridade, ou seja, inclui os com deficiência e todos os demais que, por inúmeras causas, internas ou externas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem.

No entanto, os discursos docentes associam-se a uma concepção de diferença e de deficiência como algo natural, e não enquanto construções sociais. Assim eles “silenciam a discussão em torno da alteridade deficiente, que surge ao inventarmos o outro como diferente”. Reforçam assim “o caráter assistencialista e compensatório lançados pelas instituições destinadas a educar/normalizar os corpos mutilados pela deficiência” (FABRIS.; LOPES apud LUNARDI, 2005, p. 35)

Isso é evidenciado pelo seguinte depoimento: alunos especiais são “*alunos que apresentam deficiências perspectiveis, causadas por causas orgânicas, mentais que comprometam o desenvolvimento, bem como os cegos e surdos*” (Profº. G). Tal concepção expressa uma compreensão de deficiência associada a causas orgânicas, naturais remetendo-se a um sentido de incompletude, uma falta que comprometa o desenvolvimento.

Saliento que os docentes vivenciam o processo de inclusão “*com algumas dificuldades, frustrações e também vitórias com o auxílio do professor especializado*”, ou que “*não vivenciamos o processo de inclusão no sentido prático, com naturalidade, precisamos aprender a trabalhar a inclusão sem choques, tendo uma base para não se tornar uma exclusão*” (Profª. A).

Tal professora revela um estranhamento, um ‘choque’ diante do impacto de receber alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizando que ‘embora a deficiência e a diferença sejam naturais’ não consegue agir com ‘naturalidade’ por ver tais alunos pelas lentes do exótico e do estranho.

Nesse sentido remeto-me novamente as concepções de Larossa e Skliar de que não basta nos colocarmos a favor da inclusão “tomando como tranqüilo um imperativo naturalizante – do tipo ‘direito à vida’, quando ‘vida’ é tomado no seu sentido fundamental, natural - pois, como vimos a norma não está na natureza” (LAROSSA.; SKLIAR, 2001, p. 116). A norma assim como a diferença deve ser vista como uma construção social e não enquanto naturais e essencialmente constituídas.

O conjunto de representações docentes tornou-se mais visível na medida em que os professores foram comentando suas experiências junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com isso, destaco alguns relatos:

“Já tive uma aluna hiperativa, mas era uma excelente aluna. Nesse ano tenho 3 a 4 casos que me deixam doente...Eles tem problemas de comportamento, são alheios a tudo e agressivos” (Profª. A).

“Tenho um aluno com problemas mentais...Acho que ele já chegou no limiar, no seu limite, torna-se angustiante vê-lo em sala de aula sem auxílio pedagógico, embora a turma se relacione de maneira harmoniosa com ele” (Profº. G).

“Ele vive em outro mundo”...(Profº G)

“Ela é uma incógnita” (Profª. A)

“A responsabilidade do professor é grande, não sabemos como agir diante da improdutividade de nosso trabalho” (entende-se junto aos alunos com NEEs – depoimento da Profª. A).

“Eu particularmente trato-os como alunos comuns...” (Profª. F).

“Eles (os alunos) não são ruins, tornam-se difíceis de conviver, às vezes eles parecem animais” (Profª. A)

“Os alunos aqui são ditos normais, mas é preciso adaptar as atividades...” (Profª. E)

“No início do ano letivo, numa reunião de professores foi comentado as limitações desse aluno, que ele costuma fazer um ano em dois, e como ele foi aprovado no ano anterior, provavelmente reprovará nesse”. (Profº G).

Percebe-se nesses relatos que:

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho (LAROSSA.; SKLIAR, 2001, p. 113).

Assim os professores utilizam-se de termos como “incapazes, limitados, animais” quando tais alunos não correspondem às normas impostas pela sociedade e não se “ajustam” ao ambiente escolar. E a partir de tais concepções e representações tecem comentários como que ‘prevendo’ o futuro de tais crianças e adolescente, como nesse comentário:

“Penso que são excluídos nas famílias, não vêem nela uma sustentação, um porto-seguro. Sofrem com o preconceito da sociedade, são marginalizados. Olhando para eles se consegue visualizar seu futuro, seguem péssimos exemplos que interferem na formação do caráter” (Profª. A)

Tal comentário destaca que as atitudes discriminatórias estão presentes na sociedade e que a escola estaria isenta de tal processo. Assim não leva-se em consideração que a “escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade” (LAROSSA.; SKLIAR, 2001, p. 109) ou que o que ocorre no ambiente escolar têm sutis e intrínsecas relações com práticas externas, que extrapolam os limites da escola.

Ao serem questionados sobre os aspectos levados em consideração no trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, ressaltam-se como aspectos preponderantes o afeto, a aproximação, a necessidade de o professor estabelecer elos afetivos com o educando mediante elogios e reforços bem como adaptar a metodologia de trabalho, despertar sentimentos de confiança e respeitar à identidade do educando.

No entanto, um dos docentes entrevistados admite que:

“Nunca utilizo recursos adicionais, avalio dentro do que se chama ‘normalidade’, dos padrões da turma”. (Profº G), uma vez que “não sei qual será a fórmula para se trabalhar de maneira diferenciada em 50 minutos numa turma de 40 alunos?”.

Destaca que a questão central e que não tem sido levado em consideração pelas políticas de inclusão é a necessária “inclusão” dos professores. Embora nas séries iniciais seja desenvolvido um trabalho mais

específico, no Ensino Médio não há acompanhamento e nem auxílio do professor especializado. Enfatiza que a “*estrutura curricular das escolas está longe de proporcionar a inclusão*” (Profº G).

Tais questionamentos evidenciam alguns impasses das políticas de inclusão, visíveis na expressão “*avalio dentro do que se chama ‘normalidade’, dos padrões da turma*”, revelando que o debate contemporâneo sobre as diferenças, deficiências e identidade do educando estão distante do ambiente escolar levando a preponderância dos padrões de normalidade.

Diante disso, o docente comenta que nesse contexto tem sido difícil trabalhar com alunos com NEEs tendo em vista a estrutura curricular das escolas, revelando que “*a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros*”. (LAROSSA,; SKLIAR, 2001, p. 110).

Ao serem questionados sobre a importância que atribuem as suas expectativas em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, os professores destacam que “*é importante para o bom desempenho da escola e da sociedade, que esse aluno seja preparado para o convívio social e possa desempenhar um trabalho útil para a sociedade*”. (Profª D).

“*Nessa caminhada sinto que consigo torná-los mais sociáveis, embora não consiga obter determinado padrão de aprendizagem*”. (Profª B)

Verifica-se a preocupação dos docentes em tornar os alunos vistos como “indisciplinados” ou a busca de tornar ‘normal à pessoa com deficiência’ para ser aceita e para que se torne útil para a sociedade. De acordo com isso, percebi que as práticas discursivas e as representações acabam por constituir cotidianamente o outro como “anormal, especial, deficiente” disciplinando o olhar para a naturalização do outro enquanto diferente. E “essa diferença está sendo tomada pelo discurso incluyente da modernidade como algo que sugere a incapacidade e a necessidade de normalização” (FABRIS.; LOPES *apud* LUNARDI, 2005, p. 34).

3.1 As representações no contexto das práticas docentes

Os apontamentos realizados durante as observações acabaram por reforçar e corroborar com os enunciados, narrativas e representações destacadas. Cabe enfatizar que as mesmas foram realizadas em uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental e uma turma das séries finais deste nível de Ensino escolhidas em função da relevância para tal pesquisa.

Tais turmas consideradas pela escola e também pelos professores como “turmas indisciplinadas, com alunos com sérios problemas de aprendizagem, difíceis”, identificadas nessa pesquisa pelas Letras A para a turma da professora regente A e B para a turma da regente D.

A turma A conta com dois discentes considerados pela escola como alunos com necessidades Educacionais Especiais enquanto a turma B é vista como uma “turma-problema” por ser constituída por alunos que estão de dois a três anos na mesma série sem obter êxito nas atividades escolares.

As observações realizadas nessas turmas me proporcionaram um entendimento de que o aluno com necessidades educacionais especiais figura no ambiente escolar como “o outro”, como um alguém a tolerar. Tal atitude de tolerância pressupõe uma “aceitação material” sem o “reconhecimento simbólico”, e enquanto “naturalização assume uma atitude de estranhamento e indiferença e numa comodidade excessiva frente o que lhe é familiar” (DUSCHATZKY apud LAROSSA.; SKLIAR, 2001, p. 78).

De acordo com isso as práticas em relação aos alunos da turma A constituem-se mediante a comparação contínua com o desempenho dos demais discentes. Foi freqüente o olhar de reprovação docente em relação à aluna observada, recriminando-a, através de expressões como “você sempre é a última a concluir a atividade”, “só você ainda não realizou o exercício”, “falta apenas corrigir o teu caderno”.

Percebi, nesse momento, que as representações e enunciados docentes passam por determinar atitudes e nesse caso implicam na deposição de rótulos por parte da turma em relação à aluna com necessidades educacionais especiais.

Também detive-me na observação da prática docente em relação ao aluno descrito pela professora como “uma incógnita, aprende, rende em determinados dias e em outros é agressivo, diz palavrão, parece louco”.

Nas situações observadas a professora passa a repreender constantemente tal aluno, solicitando que permaneça sentado, que copie o material do quadro, que realize as atividades. Em algum momentos seu olhar revela cansaço que depois transforma-se em irritação, até que exclama:

“Já estamos no final do ano, e você ainda não sabe ler e escrever... Não sei o que fazer contigo!”

Nas duas situações descritas a prática docente acentua ainda mais as dificuldades, necessidades e inadequações desses alunos para a realização de determinadas tarefas escolares, ou seja, o professor detém-se a tais aspectos.

Em relação à turma B, das séries finais do Ensino Fundamental, percebi que a docente procura intimidá-los, lançando um olhar de reprovação a fim de manter a “ordem e a disciplina”. Percebo que há uma preocupação com os conteúdos disciplinares que faz com que a docente utilize o quadro como recurso didático e volta-se constantemente para repreendê-los quando a conversa e a agitação aumentam.

Percebi uma clara oposição entre o binarismo Alta x Baixa Cultura instituído pela modernidade, baseada na suposição:

Que ainda de que existiria uma “boa e verdadeira cultura” pela qual se pautariam os hábitos e formas adequadas de viver e conviver, ao passo que, dissidentes ou opostas a ela, estariam as “outras culturas”. Segundo esta lógica, haveria uma juventude “boa e normal” e, de outro lado, estariam os grupos considerados anômalos, cujos comportamentos e preferências, de várias ordens, discrepam do que é tomado como padrão (COSTA, 2003, p. 4).

Assim tal turma é considerada o oposto de uma juventude “normal” e para tanto é preciso atuar a fim de transmitir os hábitos, conhecimentos e valores da “boa e verdadeira cultura” fazendo com que a representação esteja “implicada na classificação e reordenação das coisas do mundo, nas quais o poder atua impondo as ordens simbólicas que ocuparão o pólo privilegiado” (COSTA, 2003, p. 4).

Destaco assim, que é visível a tendência à homogeneização, enquanto niveladora, determinando uma inflexibilidade nas práticas docentes e no currículo, que impõe uma referência e acaba por excluir e segregar aqueles que não correspondem aos padrões específicos de desempenho e comportamento esperados pela instituição escolar.

4 Para não concluir.....

A Educação Especial foi se constituindo como um campo de conhecimento emerso em narrativas, enunciados e representações que determinaram as práticas e os olhares da sociedade em relação à pessoa com necessidade especial e que também conduzem as ações pedagógicas. O “olhar” para a pessoa com necessidades especiais adquiriu nuances e perspectivas diferenciadas ao longo da história, compreendeu desde atitudes de eliminação, caridade, segregação, retirada das pessoas com deficiência dos seus lares privando-as do contato social, bem como, a normalização, integração ou inserção da pessoa com deficiências na sociedade até chegar as discussões a cerca da educação inclusiva nos dias de hoje.

Hoje a inclusão convida-nos a pensar a deficiência sob o enfoque social, e as políticas de inclusão emergem provocando transformações na sociedade e na educação no sentido de promover e respeitar as diferenças. No entanto, analisando as representações docentes evidencia-se um olhar de estranhamento aos que hoje fogem dos padrões da “normalidade” e que figuram como os “outros” como diferentes e como incapazes. Assim, as crianças em situação de fracasso educativo, crianças com necessidades educacionais especiais, autistas, com déficit cognitivo, abandonadas ou maltratadas, ou seja, todas aquelas que

malgradas as tentativas de normalizá-las, de torná-las cidadãos aceitáveis a sociedade passam a ser enquadradas nesse olhar que institui práticas que acabam por excluir e segregar mediante um estranhamento frente ao diferente.

O pensar sobre as representações no ambiente escolar remete-me a uma constante referência dos docentes em relação à norma, a oposição entre aluno normal x aluno especial e o não reconhecimento por parte dos professores da importância e da influência de suas expectativas e representações em relação ao aluno com necessidades especiais. Isso faz com que os docentes percebam as diferenças como algo natural, associando-se as dificuldades e necessidades do educando à uma causa orgânica, essencialmente constituída e/ou como resultante da falta de estímulos do ambiente em que o aluno encontra-se inserido.

Tal constatação reforça a compreensão de que as concepções binárias instituídas pela modernidade encontram-se diluídas nas narrativas, enunciados, práticas e representações docentes bem como encontram-se ocultos nas políticas que apregoam a inclusão envoltos nos discursos de respeito e tolerância em relação a diversidade. Evidencia-se a necessidade de adoção de políticas pedagógicas e curriculares que questionem como tais diferenças são produzidas no ambiente escolar que entenda as diferenças enquanto construídas socialmente, pressupondo uma atitude que vá além do respeito e reconhecimento frente à diferença, além das práticas de controle e normalização social.

Referências

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

_____. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, p. 71-81, maio/ago. 2002.

_____. Babel e uma conversa sobre diversidade e multiculturalismo. 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>> Acesso em: 28 jul. 2007.

LAROSSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 302 p.

LUNARDI, M. L. **Língua, cultura e identidade**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005. 64p.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 168 p.

SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 154 p.

Notas

1 NETO apud LAROSSA.; SKLIAR (2001, p. 105) destaca que a palavra 'anormal' é usada para designar os numerosos grupos inventados e multiplicados pela modernidade: "os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os "outros", os miseráveis, o refugio enfim".

Correspondência

Ana Cláudia De Nardin - Rua Rua Alípio da Costa Vargas, n. 35 - Bairro: Prado - 97572-290 - Sant' Ana do Livramento/RS.

E-mail: denardin2004@yahoo.com.br

Recebido em 19 de março de 2008

Aprovado em 28 de maio de 2008