



PROFESSORAS EM FORMAÇÃO: TRAÇOS IDENTITÁRIOS ASSUMIDOS FRENTE À DIFERENÇA E CONDUTAS CONSIDERADAS NECESSÁRIAS PARA A INCLUSÃO

Adriana da Silva Thoma¹
Larisa da Veiga Vieira Bandeira²

Na constituição de práticas e formas simbólicas certamente estão imbricados significados e valores oriundos da localização sociocultural dos docentes, de suas trajetórias históricas e da forma como dialogam com a tradição pedagógica inscrita em sua formação e no mundo escolarizado; mas também estão imbricados elementos produzidos pelas interações com membros de grupos singulares. (COSTA, 1995, p.43)

Contextualização do debate

Educação Especial e Inclusão é uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que compõe o primeiro módulo do Curso.³ Nos anos de 2008 e 2009, no primeiro encontro com cada uma das quatro turmas, como forma de iniciar o debate proposto para o desenvolvimento das aulas, foi solicitado às alunas que respondessem por escrito a seguinte pergunta: *Quem sou eu diante do outro, estranho, anormal, deficiente...?*

Essa pergunta é inspirada em Nuria Pérez de Lara Ferre em um texto de 2001, publicado no livro *Habitantes de Babel*. Nesse texto, intitulado “Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”, a autora problematiza os termos colocados no título e, entre outras questões, trata da perturbação da diferença, do que ela provoca em cada um de nós. Em suas palavras:

[...] o que salta aos olhos quando olhamos para o mundo de hoje é, precisamente, a realidade de que nosso mundo é um mundo no qual a presença de seres diferentes dos demais, diferentes a esses demais caracterizados como pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação. E mesmo que seja possível que cada um de nós – ou cada uma de nós ao menos – produzamos sempre com nossa presença alguma perturbação que altera a tranqüilidade ou a serenidade dos demais, nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e, talvez, vice-versa. (LARA, 2005, 197 –198)

¹ Professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação; coordenadora do Programa Incluir da UFRGS e vice-coordenadora do Curso de Letras-Libras – Licenciatura e Bacharelado, no Pólo UFRGS. Orientadora da pesquisa.

² Aluna da graduação do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS. Bolsista da pesquisa. Programa: BIC/PROPESQ.

³ Essa disciplina tem como ementa: Análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinaridade, currículo, progressão e gestão escolar.



As respostas entregues pelas alunas das quatro turmas⁴ são o material que analisamos nesse trabalho e as recorrências nas respostas dessas futuras professoras constituam as unidades de análise e problematizações que seguem.

A emergência da inclusão escolar de pessoas com deficiência em nosso país resulta de movimentos nacionais e internacionais em torno da questão dos Direitos Humanos. A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990) e a *Conferência Mundial de Educação Especial*, realizada em Salamanca, na Espanha (1994), estabeleceram o ideal de “educação para todos”, que visa o direito à educação de todos os alunos, independente se suas características, no sistema regular de ensino. Na Espanha, o Brasil assume o compromisso de implementar a inclusão em nosso país. Segundo Rech (2010, p. 103-104), a *Declaração de Salamanca*:

é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

Tendo o Brasil assumido o compromisso pela inclusão e comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo para todos os alunos, o país passa a fazer investimentos no sentido de colocar em prática o que consta na Declaração. No que tange aos alunos com deficiência, consta na *Declaração de Salamanca* (1994, p. 02):

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

Nesse cenário, é instituída a Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994, em cujo texto consta:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve: Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

⁴ 2008/01; 2008/02; 2009/01; 2009/02.



Fortalecendo a Portaria N.º 1.793, a Resolução CNE/CP⁵ nº 1/2002 de 18 DE FEVEREIRO DE 2002⁶, institui que as instituições de ensino superior deverão prever, “*em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.*” (BRASIL, 2002).

Diante da proliferação de legislações para por em funcionamento a educação inclusiva no país, várias pesquisas começam a problematizar o tema, muitas das quais se ocupam de tomar partido contrário ou favorável à inclusão. A inclusão passa a ser um imperativo do nosso tempo, inscrito em uma lógica de governo da população que convoca a participação de todos. Multiplicam-se os debates e a inclusão para a ser assunto de toda a sociedade, mas poucas são as investigações que se interessam em perguntar sobre como os discursos sobre os outros tem sido produzidos ao longo dos tempos, posicionando os sujeitos em lugares de in/exclusão. Poucos são os debates sobre como o “outro” tem sido produzido pela cultura e sobre as relações possíveis de serem estabelecidas com a diferença. Menos ainda, debates que discutem as posições de gênero na relação com as diferenças relacionadas à deficiência e à inclusão.

As mudanças curriculares nos cursos de formação de professores na última década, impulsionadas pela legislação, proporcionaram que muitos “outros” comesçassem a ser vistos como possíveis alunos da escola regular. Porém, muitas vezes os currículos tratam dos sujeitos da diversidade, generalizando informações sobre quem são os outros a serem trazidos para o espaço normativo da escola. Na formação de professoras, multiplicam-se os nomes dos estranhos, dos anormais, dos deficientes, sendo esses tantos quanto os diagnósticos dos especialistas da atualidade puderem definir. Nesse sentido, Duschatzky e Skliar (2001) acreditam que é precisamente no currículo que o “outro” aparece e onde ele é inventado, apresentado, inventariado e estetizado.

Recorrências discursivas

No curso de Pedagogia da UFRGS, a disciplina *Educação Especial e Inclusão*, oferecida no primeiro semestre do curso, apresenta e problematiza a história da Educação Especial, seus conceitos e paradigmas, suas questões interdisciplinares, o currículo e a progressão escolar, as políticas inclusivas, a legislação e as reverberações dessa na prática pedagógica.

Além dessa disciplina, o currículo do Curso trata das questões que envolvem os sujeitos da Educação Especial em outros dois momentos. No segundo semestre do Curso, é oferecida a

⁵ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO

⁶ A Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 DE FEVEREIRO DE 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.



disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), disciplina essa que se tornou obrigatória nos currículos das licenciaturas a partir do DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005 e que apresenta aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, a história das comunidades, da cultura e das identidades surdas, as políticas lingüísticas e educacionais para surdos, além do ensino básico da Língua de Sinais. E no oitavo semestre, momento em que passou a ser oferecida a disciplina *Educação especial, docência e processos inclusivos*, que trata das políticas de inclusão escolar, da legislação e dos desdobramentos para a ação pedagógica. Na ementa dessa disciplina consta, ainda: Análise que tem como eixo a construção de conhecimento em ambientes sociais e escolares de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando as relações e a prática pedagógica como elementos centrais em percursos que dão prioridade ao ensino comum. Os apoios especializados, a ação docente, os planos de ensino individualizado, a docência compartilhada e demais desafios que envolvem o currículo.

Algumas poucas alunas ingressantes do curso de Pedagogia nos anos de 2008 e 2009, na ocasião da produção dos textos que analisamos aqui, já atuavam como professoras. A maioria delas eram recém egressas do Ensino Médio e bastante jovens, o que nos fez pensar, inicialmente, que muitas já tivessem vivido a experiência da inclusão em seu processo de escolarização, tendo colegas com deficiência em suas turmas. No entanto, essa hipótese não se confirmou. A maioria das alunas relata não ter tido contato mais próximo com alunos com deficiência, mesmo tendo estudado em escolas que, pela legislação, já deveriam estar recebendo esses alunos. Afinal, se fizermos a conta, de 1994 à 2008/2009, passaram-se 14/15 anos desde os primeiros movimentos pela inclusão, como apontado anteriormente.

Mas os slogans que circulam no campo da Educação nessa última década, como “Educação para todos”, “Respeito à Diferença”, “Sistemas educacionais inclusivos” provavelmente tenham eco nas respostas dadas a pergunta feita às alunas. Em tempos de bandeiras pela inclusão, as políticas e práticas educacionais se voltam para uma gama de sujeitos a serem incluídos e os discursos que constituem essas alunas estão inscritos em um contexto educacional no qual as práticas pedagógicas devem estar voltadas a atender “todos aqueles sujeitos que, por diversas razões (físicas, intelectuais, psíquicas, culturais, sociais, étnicas, sexuais...), não se encontram situados, ou melhor, não se localizam nos espaços normativos da sociedade” (LUNARDI, 2004, p. 15).

Nas respostas das alunas, buscamos as recorrências discursivas sobre quem são essas futuras professoras diante da diferença e do diferente e que condutas pensam ser necessárias para a inclusão



de alunos com deficiência. Em suas respostas, podemos estabelecer algumas relações entre docência, cuidado, proteção e gênero, como tentaremos mostrar trazendo para o texto excertos das escritas. São as recorrências que nos permitem examinar as formas como o “anormal” é produzido e nomeado em diferentes instâncias pedagógicas.

A análise dos discursos das futuras professoras nos mostra que esses são carregados de sentido sobre o “outro” e sobre as relações que podem ser estabelecidas com ele no espaço da sala de aula. Tais relações são atravessadas por identidades de gênero, idade, condição econômica e outras, que nos posicionam de diferentes modos frente aos sujeitos com os quais estamos todos nós, professores e professoras, convocadas a trabalhar na educação da atualidade.

A *inclusão* tornou-se tema recorrente dos discursos pedagógicos, como já o foi a Infância e as práticas da Educação e da Psicologia Infantil a partir do final do século XIX e início do século XX, época em que “as mulheres tinham, por “natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças [...] elas eram as primeiras e “naturais educadoras” (LOURO, 2006, p.450).

Identidades: posicionamentos frente ao outro

Perguntar sobre quem somos significa perguntar sobre nossa identidade. Falar sobre identidade no mundo contemporâneo, em tempos de “modernidade líquida”, nos projeta, segundo Zygmunt Bauman “num mundo em que tudo é ilusório, onde a angústia, a dor e a insegurança causadas pela ‘vida em sociedade’ exigem uma análise paciente e contínua da realidade e do modo como os indivíduos são nela inseridos (2005, p.8 – 9), um mundo no qual o pertencimento e a identidade “não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (p. 17) ou um mundo em que

é preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades pessoais?) da forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça incompleto, ao qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (BAUMAN, 2005, p.54).

Na mesma direção, Stuart Hall, em *Identidades na pós-modernidade* (1997), argumenta que: “Em toda parte estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições [...]” (HALL, 1997, p. 95).

Nesse mundo de insegurança, ambivalência e impossibilidade de permanecermos os mesmos, quem são as futuras professoras ou, ao menos, o que dizem ser diante da presença do “outro, estranho, anormal, deficiente...”?



“– Eu sou **impotente** e não sei explicar o que realmente cada ser destes tem de especial, e que se for analisado a sua capacidade e não suas incapacidades eles se mostram realmente talentosos em algumas áreas, e por isso, **acho que diante de suas dificuldades são verdadeiros heróis, esforçados e diante disso me considero inferior.**” (E. S. P – 2008).

“– Ao mesmo tempo em que **procuo ter naturalidade** nas ações e integrar-me, **sinto uma sensação de estranheza, de não saber como agir.** Apesar das diferenças, procuro perceber estas pessoas de forma não tão diferente. Sinto **dificuldade** nesta relação e convivência porque é algo que, apesar de cada vez mais presente e natural, **não consigo me sentir totalmente confortável.**” (C. F – 2008).

“– Sou uma pessoa que ao longo de minha vida **tive pouco contato com pessoas “fora de um padrão de normalidade”.** Nunca aprendi a lidar com uma pessoa com deficiência visual, física ou mental porque nunca me ensinaram isso. Na minha escola nunca teve um programa de inclusão social. **Acredito que a sociedade ainda não esteja preparada para disponibilizar a um deficiente uma rotina como a de uma pessoa considerada normal.**” (I. S. D – 2009).

“– Considero-me **uma pessoa que adora lidar com as diferenças.** Acho que **todas as pessoas são especiais** de alguma forma. Não tenho o hábito de julgar quem é o estranho, quem é o anormal.” (M. S – 2009).

O “outro” “justifica o que somos” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.124). Necessitamos do outro, do anormal, para justificar nossa normalidade. Para os mesmos autores, reduzir a diversidade ao “déficit” inscreve-se em uma tradução pedagógica do multiculturalismo onde o termo diversidade é usado abusivamente para encobrir uma ideologia de *assimilação* que, entendido dessa forma, autoriza que os “outros” “continuem sendo ‘esses outros’, porém em um espaço de legalidade, uma convivência sem remédio”. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.130).

Condutas necessárias para a inclusão de alunos com deficiência

“– Sentimentos indesejados surgem conforme a situação e a dificuldade apresentada pela outra pessoa. Com os cegos, por exemplo, surge a vontade de auxiliá-los mesmo que estes não solicitem, aflora a questão da **caridade** que sei não ser **benéfica** para ninguém; os mudos por serem autônomos me deixam constrangida por não ter condições de interagir com eles de forma clara e segura, fazendo isso mais pela **intuição**, já os doentes mentais me assustam e exigem muito de minha **paciência**. Enfim, **cada uma das diferenças ocasiona um tipo de reação.** Claro que estes sentimentos não chegam a ser algo impossível de ser trabalhado racionalmente. **Os conceitos morais e éticos passados pela família surgem sempre com todas as pessoas fazendo com que eu tenha consciência das capacidades, direitos e possibilidades dessas pessoas.**” (A. M. C. S – 2008).



“– Sei que para esse contato fluir naturalmente, é preciso ter **convivência** com a diferença. Não é o deficiente que deve se normalizar é nós que temos o dever de **compreender** o mundo deles e trazê-los para o nosso mundo, pois são eles que têm limitações e não os normais.” (B. C. F – 2008).

“– Sou alguém que quer **ajudar, amar e aprender** como lidar como incluir ele em minha vida. Sou uma pessoa que gostaria de **aprender** com este estranho, porque sei que ele pode me ensinar algo como qualquer pessoa “normal”. Não tenho preconceito algum, apenas não sei lidar com este diferencial, porque para mim é apenas isto, uma diferença, outro tipo de característica.” (A. P. S – 2008).

“– Acredito ser uma pessoa totalmente **interessada em conhecer** este outro, saber de suas potencialidades, **curiosa** em suas necessidades, tentando sempre ser **prestativa**, sem subestimar suas capacidades.” (B.T – 2009).

Trazer o “outro” para o nosso mundo, ser tolerante, naturalizar o diferente. A tolerância promove os eufemismos, reduz a diferença e produz uma indiferença que acomoda e familiariza a presença do outro “liberando os sujeitos da responsabilidade ética e o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais.” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.136).

Docência, cuidado, proteção e gênero: algumas conexões

O “outro”, nos discursos pedagógicos que aqui são analisados aparece em posição problemática, subordinada à posição central, portanto na margem do sujeito “normal”. Para Guacira Lopes Louro, as escolas, entre outros dispositivos, “assumem o ‘normal’ como referência estável, reafirmando deste lugar privilegiado, nos fazendo acreditar em seu caráter construído, naturalizando a posição de exótico [...]”. (LOURO. 2007, p.44).

“– Em minha escola, local onde atuo como educadora, há presente a **metodologia inclusiva**. Durante as aulas, **atuo como uma facilitadora e orientadora** aos três alunos com deficiência visual – que fazem parte de uma turma de vinte e seis **aluninhos**. Contamos com o apoio de uma equipe especializada em transcrever atividades para o método Braille. Sinto-me **satisfeita** por participar como uma **verdadeira instrutora** a essas crianças, que são essencialmente tratadas como as demais.” (R. R. – 2008).

“– No início o **choque** das diferenças é inevitável, mas creio que uma pessoa não seja só visão, audição ou qualquer outra característica separadamente. O **respeito para com as diferenças tem que sempre existir**, afinal não somos todos iguais. Às vezes nos achamos tão “normais” e alguém nos acha tão “esquisito”. **Não é porque uma pessoa foge ao nosso “padrão de normalidade” que devemos excluí-la ou, no pior dos casos, apedrejá-la.** E



Inclusão é qualquer medida a favor de unir todas as diferenças para torná-las apenas simples característica, diminuindo a segregação em torno do excluído.” (C. A. M. 2009).

“– Independente de qualquer doença, eu **sou igual a todos os outros**. Acho que **são seres humanos**, com sentimentos, dificuldades e facilidades. Com certeza muitos têm suas necessidades especiais, pois precisam de uma cadeira de rodas para se locomover ou um aparelho para ouvir ... Porém não deixam de serem **pessoas dignas de respeito e de carinho**. Então, eu acho que **sou um simples ser humano no meio de todos os outros**, independente de sua doença ou dificuldade.” (S. I. D. – 2009).

“– Eu sou aquela que se preocupa em **auxiliar, ajudar ou instruir** esse alguém que não tenha as mesmas facilidades que uma pessoa “normal”. [...] Se nós somos a maioria, somos considerados “normais”. O que é errado, pois **normal deveríamos ser por nossas atitudes, idéias ou relacionamentos** [...]. **Inclusão é estabelecer um relacionamento** independentemente da característica física, social ou mental. Não sendo indiferente com aqueles que não são semelhantes a nós.” (O. S. N. – 2009).

“– Desde pequena tenho contato direto com colegas que têm diferentes tipos de “problema”. Ano passado, no 3º ano do ensino médio, formou-se comigo uma aluna com Síndrome de Down que conheço desde a 7ª série. **Para muitos, principalmente alunos novos, é difícil de lidar com o diferente, mas como a minha formação foi nessa mesma escola conseguia me relacionar naturalmente**, entendendo suas limitações e vontades. **Para os “não diferentes” ou “normais” a relação, por mais que seja natural e sem preconceitos é difícil, pois não podemos criticar um aluno “normal” por não ter vontade de ficar com um aluno “anormal”**. **Essa relação entre o diferente e o normal deve ser trabalhada com ambos os lados**. No meu caso, sempre gostei de dar **atenção** a essa garota que muitas vezes ficava sozinha, mesmo que o objetivo da escola seja a inclusão. Às vezes uma atitude minha pode não ser grande coisa para mim, mas pode ter uma importância enorme para alguém diferente, que muitas vezes passa dias sem receber carinho, afeto.

Inclusão é o novo objetivo da sociedade, de não mais separar os diferentes e sim fazer com que eles possam conviver com os normais e vice-versa. É um ganho para os dois lados. Porém, **muitas escolas estão usando esse novo conceito para usar como marketing e acabam mais excluindo o aluno dentro da escola**, do que o incluindo no convívio com os colegas.” (B. T. – 2009).

“– A **resistência** sempre vem acompanhada de um sentimento de **insegurança**, de **negação de algo que nos abala, que nos inquieta e, portanto, devemos destruir, antes que destrua nossas certezas**. Por isto, pensar em uma educação inclusiva é, antes de qualquer coisa, pensar no que representa sermos humanos e como nos afetamos com a nossa condição, sob pena de não conseguirmos sair dos estereótipos, dos estigmas e verdades construídas.” (T. N. C. – 2009).

A normalização, a naturalização dos diferentes e a diferenciação do que é considerado o “normal” são questões recorrentes nas respostas das alunas. A produção de um diferente que pode ser normalizado, de uma diferença que pode ser superada, apagada. Diferença que toma uma norma padrão como referência. Diferença que pode ser “respeitada, tolerada, reconhecida, porque não sai



do contexto, porque não causa estrago, porque apenas confirma a norma. Seja ou não trazida para dentro da norma, ela é a confirmação da regra.” (GALLO, 2009, p.8).

Notas de encerramento

A problematização dos lugares, das zonas de conforto da normalidade e a discussão sobre a diferença propostas na disciplina *Educação Especial e Inclusão* no início da formação das futuras pedagogas na UFRGS tem como objetivo provocar um debate sobre os efeitos dos discursos que constituem os “outros”, os “anormais”, os “deficientes”. São feitas reflexões sobre os usos dos *eufemismos* nas representações do “outro”, nas formas de denominar a alteridade, nas conseqüências dessas representações na vida de cada um e como vão se constituindo os tempos e espaços para a inclusão.

As respostas dessas mulheres, na maioria jovens que fizeram sua escolarização básica já em tempos de políticas de inclusão no nosso país, entretanto, apontam que a inclusão e a relação com as diferenças não é algo que possa acontecer de forma tranqüila, nos convocando a olhar mais de perto para a cultura e os modos como cada uma de nós foi sendo constituída pelos discursos sobre a diferença, sobre ser professora e ser mulher na vida contemporânea.

Insegurança, medo, receio, desespero, pena... aparecem como traços identitários dessas futuras professoras. Tolerância, paciência, respeito... como condutas necessárias para se fazer inclusão... Nas recorrências discursivas, assim, encontramos questões que inscrevem a docência contemporânea com um forte caráter salvacionista, onde a inclusão pode ser lida como um imperativo inquestionável, a ser praticada pelas futuras pedagogas e por todos os professores formados nos últimos anos e de agora em diante. Projeto audacioso talvez... mas cujos resultados só poderão ser analisados considerando-se o que cada uma dessas (e de todos os demais) professoras tem a dizer sobre si mesmas, sobre a relação com as diferenças e sobre os sentidos da inclusão.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução nº 1/2002** de 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.



BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: CORDE, 2008

BRASIL. Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994. Brasília, 2005.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e de professores de classes populares*. Porto Alegre. Sulina, 1995.

DUSCHATZKY, Silvia. SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e educação In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Dômenica (orgs.). *Inclusão Escolar – Conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte. Autêntica. 2009.

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

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de texto). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo; Contexto, 2006.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G; GOELLNER, S; NECKEL, J. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na Educação. Petropolis: Vozes, 2003.

LUNARDI, Marcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994.

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.