



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

WELITA GOMES DE ALMEIDA

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO
DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GURINHÉM/PB**

João Pessoa - Paraíba
2010

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO
DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GURINHÉM/PB**

A447p

Almeida, Welita Gomes de.

A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB / Welita Gomes de Almeida.- - João Pessoa, 2010.
121.

Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

*1.Educação. 2.Política de inclusão. 3.Discursos.
4.Identidade e diferença.*

WELITA GOMES DE ALMEIDA

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO
DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GURINHÉM/PB**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, como requisito à obtenção do título de mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Maria Zuleide da Costa Pereira**

João Pessoa – Paraíba
Setembro de 2010

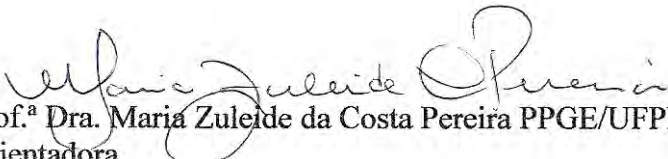
WELITA GOMES DE ALMEIDA

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO
DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GURINHÉM/PB**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, como requisito à obtenção do título de mestre em educação.

Avaliado em 28 de Setembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira PPGE/UFPB
Orientadora

Prof.ª Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo PPGE/UFPB
Examinadora


Prof.ª Dra. Glória das Neves Dutra Escarião PPG-CR/UFPB
Examinadora

Prof.ª Dra. Marileide Maria de Melo PPGE/UFPB
Examinadora

João Pessoa – Paraíba
Setembro de 2010

Ao meu pai *Ariosvaldo Almeida* e a minha mãe *Luisa Almeida*, pelo apoio, incentivo e principalmente pelo amor e dedicação que mantemos um pelo outro.

Em especial, ao meu companheiro *Lenilson Almeida*, que com palavras e gestos amáveis, me fez perceber que os caminhos trilhados durante o percurso acadêmico são difíceis, mas que eu podia superá-los e vencê-los.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, especificamente aos professores do mestrado na linha de Políticas Educacionais, pelas contribuições durante o curso.

A minha orientadora *Prof^a Dr.^a Maria Zuleide da Costa Pereira*, pelo acompanhamento e intervenção durante a realização da pesquisa, na construção da dissertação, e, sobretudo, pelo compromisso e respeito que me concedeu durante o processo.

Aos colegas de turma do mestrado - *Samara, Graciane, Assis, Macêdo, Márcia e Andréa Karla*, pela amizade, companheirismo e os bons momentos de aprendizagem que construímos no mestrado.

Aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares, em particular, as professoras *Veridiana, Ana Luisa, Angélica, Márcia e Ângela Albino*, pelos momentos de aprendizagem e produção de conhecimento que compartilhamos juntos nas reuniões e eventos do grupo.

A professora *Dr.^a Ana Dorziat* e a Professora *Dr.^a Glória Escarião*, pelas contribuições no exame de qualificação da dissertação de mestrado.

Aos professores e gestores (sujeitos da pesquisa) da rede pública municipal de Gurinhém/PB, pela participação e contribuição no fornecimento de dados.

E, em especial, agradeço a minha irmã *Wilma Almeida* que mesmo acentuando as minhas ausências em reuniões familiares, colaborou com respectivas críticas, sugestões e motivações.

E se o outro não estivesse aí?

Sem o outro não seríamos nada; porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só restaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, se não aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver. E porque, se o outro não estivesse aí... mais valeria que tantas reformas nos reformassem a nós mesmos de uma vez e que tanta biodiversidade nos fustigasse com seus monstros pela noite!

(SKLIAR, 2003, p. 29)

RESUMO

Este trabalho aborda a Política Nacional de Educação Inclusiva publicada em 2008 pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP. Nosso objetivo é analisar os discursos dos professores sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva e seus desdobramentos nas escolas da rede regular no município de Gurinhém, Paraíba, tomando como base os seguintes aspectos: acessibilidade, currículo, atendimento especializado e formação de professores. Para tanto, fizemos uma opção teórico-metodológica baseada na abordagem pós-estruturalista, cujas bases estão estreitamente ligadas às concepções de identidade e diferença. O aporte teórico da pesquisa está ancorado em produções que versam sobre inclusão, identidade, diferença, currículo, políticas e práticas inclusivas: Hall (2006), Tomaz Tadeu (2008), Skliar (2003), Costa (2002), Corazza (2002), Pereira (2006, 2009), Dorziat (2006, 2009), Santos (2008), Carvalho (2004), Laplane (2004), Silva (2001), Ferreira (2004), entre outros. Este estudo se caracteriza do ponto de vista metodológico como uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual utilizou levantamento e revisão de literatura e pesquisa de campo. O campo da pesquisa foi composto por duas escolas da rede municipal de Gurinhém, Paraíba, e o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada aplicada individualmente para uma amostra de sete professoras do Ensino Fundamental. Optamos pela análise do discurso, enquanto metodologia de tratamento e análise de dados, com base na teoria social do discurso de Fairclough (2008), que analisa o discurso num quadro tridimensional, como texto, prática discursiva e prática social. Nossas considerações nesse estudo partem da constatação que o discurso oficial das políticas de Educação Inclusiva tem se propagando de modo crescente nos últimos anos no Brasil, notadamente em termos de legislação, com um propósito de oferecer educação para todos os alunos, especificamente às pessoas com deficiência. No entanto, os discursos das professoras desestabilizam a eficácia do discurso oficial, na medida em que revelam como a realidade das escolas está afastada das mudanças e metas desenhadas pela proposta da inclusão.

Palavras-chave: política de inclusão, discursos, identidade e diferença.

ABSTRACT

This work approaches the National Politic of Inclusion Education published in 2008 for the Ministry of the Education and Secretariat of Special Education MEC/SEESP. Our objective is analyze the speeches of the teachers about the National Politic of Inclusion Education and the development in regular schools in Gurinhém, Paraíba, being taken as base the following aspects: accessibility, curriculum, specialized attendance and formation of teachers. The option was based in theorical- methodological in approach pos structural as the conception of identity and difference. The basis of research are inclusion, identity, difference, curriculum, politic and some ways of inclusion: Hall (2006), Tomaz Tadeu (2008), Skliar (2003), Costa (2002), Corazza (2002), Pereira (2006, 2009), Dorziat (2006, 2009), Santos (2008), Carvalho (2004), Laplane (2004), Silva (2001), Ferreira (2004), and others. This study if it characterizes of the methodological point of view in a research of qualitative character, which used survey and revision of literature and research of field. The field of the research was composed for two schools of the municipal net of Gurinhém, Paraíba, and the instrument used for collection of data was to the interview half-structuralized applied individually for a sample of seven teachers of regular school. We opt to the analysis of the speech while methodology of treatment and analysis of data, on the basis of the social theory of the speech of Fairclough (2008), that it analyzes the speech in a three-dimensional picture, as text, practical social practical discursive and. Our considerations in this study is an appear about the official speech of politic because Inclusion Education is grow in Brazil and the legislation are better, the purpose is education for ale, include the deficient's but the teachers said that the reality in the schools is different, the ideas are different, the proposal of inclusion.

Keywords: politics of inclusion, speeches, identity and difference.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BPC - Benefício Prestação Continuada
BM - Banco Mundial
CEB - Câmara de Educação Básica
CEES - Conselhos Estaduais de Educação
CF – Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FSM – Fórum Social Mundial
IBC - Instituto Benjamim Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
ONU - Organização das Nações Unidas
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SAC- Secretaria de Ação Social
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SME - Secretaria Municipal de Educação
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de Escolas da rede municipal de Gurinhém/PB.....	26
Quadro 2: Escolas municipais que compõem o campo de pesquisa.....	27
Quadro 3: Perfil das professoras participantes da pesquisa - Dados pessoais e profissionais.....	30
Quadro 4: Programas e ações desenvolvidos pela SEESP.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2. OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA.....	22
2.1 Caracterização da pesquisa.....	23
2.2 O local da pesquisa.....	25
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	28
2.3.1 Perfil das professoras.....	30
2.4 Procedimentos.....	31
2.4.1 A entrevista como instrumento de coleta de dados.....	32
2.5 Organização e análise dos dados.....	34
3. IDENTIDADE, DIFERENÇA, CURRÍCULO E INCLUSÃO: BASES CONCEITUAIS.....	35
3.1 Identidade e diferença na perspectiva dos Estudos Culturais.....	37
3.2 A globalização e a construção das identidades e diferenças.....	44
3.3 O currículo para as diferenças.....	49
4. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	58
4.1 Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil.....	59
4.2 Abordagem do conceito de inclusão.....	67
4.3 A política de inclusão na educação brasileira.....	72
5. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLA REGULAR: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	82
5.1 Concepções das professoras sobre inclusão.....	83
5.2 Saberes docentes da política de educação inclusiva.....	86
5.3 Concepções sobre a inclusão de alunos/as com deficiências em escola regular.....	88
5.4 O currículo das escolas.....	90
5.5 Organização das escolas.....	92
5.6 Avaliação docente sobre a efetivação da política de inclusão.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	116
Apêndice I.....	117
Apêndice II.....	119
Apêndice III.....	120

 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação das pessoas com deficiência tem ganhado espaço nos debates acadêmicos, escolares e entre a sociedade civil e o Estado. Essa discussão perpassa os âmbitos internacional, nacional e local, ganhando corpo a partir das leis, decretos e políticas focadas para os direitos das pessoas com deficiência, assim como do momento político, social e econômico que marca nossa época. O crescente diálogo sobre a educação das pessoas com deficiência e o movimento pela garantia de direitos vêm acompanhados por fatores de ordem social, refletindo a luta pelos direitos à educação, à saúde e ao lazer e a abertura dos diversos espaços de convivência para essas pessoas e, ladeada por fatores políticos e econômicos, considerando que a proposta política de educação está inserida em uma organização neoliberal globalizada.

No Brasil, esse movimento vai aparecer de modo expressivo a partir da década de 1990, em virtude das conferências mundiais sobre a educação, da elaboração das declarações e documentos legais que evidenciam os direitos das pessoas com deficiência e da institucionalização de leis e políticas públicas que colocam em pauta a concepção de direitos humanos e a participação de todas as pessoas nos diferentes espaços de convivência.

Dentro desse contexto, os direcionamentos das legislações e das políticas públicas vão contemplar a acessibilidade à educação, à urbanística, aos transportes, à comunicação, ao trabalho, ao lazer etc. No que tange à educação, vamos observar que a escola - enquanto instituição educativa - vai ser referenciada como espaço primordial para a democratização desse direito, assumindo a tarefa de promover oportunidades de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as). Especificamente no caso das pessoas com deficiência, essa concepção é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, Capítulo V, arts. 58 e 59, que direcionam a atual política de educação inclusiva.

Do ponto de vista ético-político, a educação, dita inclusiva, vai propor uma educação de qualidade para todos, contribuindo para a diminuição do preconceito e da exclusão social. Do ponto de vista pedagógico, a inclusão implica em mudanças curriculares, na formação docente, nos recursos educacionais, nas condições de trabalho dos professores, bem como nas atitudes da comunidade escolar.

A proposta política da inclusão se configurou em um traço marcante de nossa época, no entanto, seus princípios têm provocado grande inquietação entre estudiosos e profissionais da educação, como gestores, professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e outros. A política expressa em documentos e programas propõe uma espécie de “pacote de medidas” das quais a escola regular precisa se apropriar para oferecer educação a todos(as) os(as) alunos(as), como forma de garantia de direitos sociais.

Diante desse cenário, surgem algumas questões e problemas que nortearam nosso estudo:

- a) Quais as concepções dos professores sobre inclusão?
- b) Como estão organizadas as escolas para efetivação das políticas de inclusão?
- c) Quais as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas pelos professores das escolas públicas no sentido de incluir as crianças com deficiência em classes regulares?

Em meio a tantas questões e incertezas, somos cada vez mais confrontados(as) e desafiados(as) a dar respostas a uma série de discursos e ideias que se propagam nos dias atuais. Com o intuito de esclarecer algumas questões sobre a proposta de educação inclusiva para pessoas com deficiência, elegemos a atual **Política Nacional de Educação Inclusiva**, como objeto de estudo e pesquisa. Pretendemos analisar os discursos dos professores sobre a política de inclusão e investigar as práticas que vêm se efetivando no cotidiano das nossas escolas. Assim, estabelecemos como tema e título: *A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GURINHÉM, PARAÍBA*.

Nosso objetivo é analisar os discursos dos professores sobre a política nacional de inclusão e seus desdobramentos nas escolas da rede regular no município de Gurinhém, estado da Paraíba, tomando como base os seguintes aspectos: (i) acessibilidade, (ii) currículo, (iii) atendimento especializado e (iv) formação de professores. De forma mais específica, buscamos: a) mapear a política oficial de educação e inclusão no contexto brasileiro, precisamente no período de 2005 a 2010, b) problematizar a proposta oficial da política nacional de educação inclusiva descrita nos documentos oficiais e c) analisar por meio dos discursos, como a Educação Inclusiva se concretiza nas escolas da rede regular de ensino.

A escolha do tema foi motivada por algumas experiências ligadas ao percurso profissional e acadêmico, enquanto pesquisadora, o que justifica o interesse pela temática. A vivência como professora do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública no

município de Gurinhém, Paraíba, durante os anos de 2000 a 2004, foi uma experiência na qual pude conhecer de perto uma das realidades da escola pública, a organização, o funcionamento, os planejamentos de ensino, os alunos, as práticas docentes e os desafios vividos pelo professor no cotidiano escolar. Foi durante essa atuação como professora do Ensino Fundamental na Escola Municipal Francisco Manoel Coelho, localizada no Distrito Boqueirão, Gurinhém, Paraíba, que tive a primeira experiência com aluno com deficiência intelectual em uma classe comum. Naquela ocasião, pouco conhecia sobre a educação das pessoas com deficiência e tão pouco sobre as diretrizes para educação especial, além de outros documentos legais que já circulavam no país e evidenciavam os direitos das pessoas com deficiência.

A vivência com uma aluna com deficiência intelectual se caracterizava em um grande desafio em função do forte preconceito e a discriminação dos alunos para com a mesma que possuía comprometimento intelectual e idade avançada em relação a eles. Esse desafio se tornava ainda maior uma vez que não dispunha de conhecimentos apropriados para subsidiar as ações pedagógicas, assim como a estrutura física, administrativa e pedagógicas da escola, na época, pouco oferecia em termos de possibilidades para a realização de processos educativos eficientes.

Durante a prática docente no Ensino Fundamental também tive a oportunidade de vivenciar algumas experiências na escola privada. Durante os anos de 2005 a 2007, lecionei em uma escola da rede privada no mesmo município, atuando no Ensino Fundamental. Foi no contexto da escola privada que passei pela experiência de ensino a um aluno com deficiência auditiva em classe comum. A experiência com este aluno abriu as portas para muitas questões e dúvidas que foram emergindo gradativamente na prática docente. Nessas circunstâncias, a escola não dispunha de acompanhamento de intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para mediar o processo de aprendizagem e estabelecer a comunicação com o aluno, e a família mantinha uma postura contraditória em relação a esse tipo de comunicação. Uma experiência profissional desafiadora, reflexiva e significativa.

Quando considero desafiadora, retomo as inúmeras dificuldades que enfrentei como professora tendo que vivenciar uma prática, cujas bases de formação não forneciam subsídios teóricos e práticos para essas ações inclusivas. Quando percebo a experiência como uma ação reflexiva, estou me referindo aos inúmeros questionamentos que foram surgindo a partir dessa prática, as dúvidas quanto aos resultados dessa experiência para os alunos, o desejo de conhecer e aperfeiçoar as práticas em sala de aula, a curiosidade de conhecer e entender o aluno e suas particularidades, perceber suas dificuldades, poder criar estratégias de

aprendizagem, organizar momentos de interação com a turma, enfim, a nova situação estava me proporcionando uma reflexão constante. Ao considerar como significativa, parto do entendimento de que essa experiência embora tenha acontecido em meio às dificuldades, teve um grande significado para a prática docente, tendo em vista que remexeu algumas concepções de práticas pedagógicas e motivou estudos e pesquisas sobre esse tema.

Somada a essas experiências, a motivação maior para a pesquisa foi suscitada pelas experiências acadêmicas desenvolvidas durante o curso de Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sobretudo nas disciplinas de Educação Especial e Psicologia, nas quais desenvolvemos uma pesquisa inicial sobre a deficiência visual, um estudo de caso intitulado *Um percurso muito especial: o trajeto de um jovem cego (2006)*. Um trabalho que teve o objetivo de analisar as barreiras que um jovem cego enfrenta em seu cotidiano. A realização desse trabalho permitiu a aproximação com a temática da educação das pessoas com deficiência e despertou o interesse por este campo de pesquisa.

Ainda no curso de Pedagogia, durante o componente curricular *Educação Especial*, tive contato com referencial teórico sobre a educação das pessoas com deficiências, os documentos oficiais que normatizam a educação especial e as especificidades das deficiências. Essa aproximação e interesse pela temática se concretizaram na realização do trabalho acadêmico orientado intitulado *A escola como espaço inclusivo: concepções dos professores do Ensino Fundamental (2009)*. Uma pesquisa que buscava compreender e analisar as concepções dos professores de uma escola pública sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares.

Enfim, essas experiências vivenciadas, enquanto professora e pesquisadora, impulsionou o interesse pelo o objeto de estudo e direcionou a pesquisa na busca de informações, dados e elementos de interpretação sobre a política inclusiva, os discursos, a receptividade no espaço escolar e as concepções dos professores que estão participando desse processo educativo.

Para tanto, a opção teórico-metodológica da pesquisa é baseada na abordagem pós-estruturalista, desenvolvida a partir dos estudos culturais, cujas bases estão estreitamente ligadas às concepções de identidade e diferença. Encontramos no pós-estruturalismo e na chamada “filosofia das diferenças”, defendida por Stuart Hall, elementos que serviram de base teórico-metodológica para o tratamento do objeto de estudo e dos dados coletados em nossa pesquisa. A relação com essa abordagem justifica-se pelo fato desta perspectiva compreender a sociedade pós-moderna a partir das mudanças globais, ou seja, como sociedades em constante mudança, as quais produzem sujeitos com identidades múltiplas.

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2008, p. 108).

Com este olhar, buscou-se problematizar a construção da identidade das pessoas com deficiência, bem como as representações sociais que cercam estes sujeitos. Pretendemos conhecer melhor a política de inclusão, assim como as concepções, sentimentos, significados e representações - que emergem no cotidiano escolar dos professores - e as práticas vivenciadas nas salas de aula regulares.

Na tentativa de problematizar a política de educação inclusiva, assim como analisar o contexto das escolas diante das práticas de inclusão, marcamos nosso percurso metodológico em uma pesquisa qualitativa. De acordo com Richardson (1985, p. 39):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Entretanto, não excluimos da pesquisa a possibilidade de quantificação de alguns dados, tanto na etapa exploratória de campo como no levantamento de números de turmas, escolas e alunos, enxergando os dados de maneira interpretativa e fazendo relação com a realidade e os fenômenos.

O campo de investigação é composto pelas escolas da rede municipal de Gurinhém, estado da Paraíba. O município aludido dispõe de 24 (vinte e quatro) instituições escolares municipais, distribuídas nas áreas rural e urbana, sobre as quais selecionamos uma amostra de duas escolas e sete professores para participarem da pesquisa.

Considerando que a pesquisa qualitativa tem estilos investigatórios bastante diversos, em função do problema a ser pesquisado, das variedades do contexto social, dos sujeitos da pesquisa, utilizamos alguns procedimentos de pesquisa, compatibilizando com o nosso objeto de estudo: (i) levantamento e revisão bibliográfica, (ii) pesquisa de campo. Em nossa pesquisa buscamos compreender como a política nacional de inclusão para pessoas com deficiência vem se constituindo nos espaços escolares, através dos depoimentos dos professores que atuam nas escolas públicas da rede municipal.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: (i) entrevista semi-estruturada, aplicada individualmente para uma amostra de sete professores do Ensino Fundamental e (ii) roteiro de levantamento de dados, utilizado na visita à Secretaria Municipal de Educação (SME). Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos e analisados a partir de categorias ou blocos temáticos, com base na análise crítica do discurso proposta por Fairclough (2008), que considera o discurso não só do ponto de vista estrutural, mas também como um produto localizado e determinado por fatores históricos e sociais. A análise do discurso aqui utilizada teve como objetivo estudar a linguagem como prática social, evidenciando a importância dos sentidos que os atores sociais atribuem a um objeto.

O aporte teórico da nossa pesquisa está ancorado em alguns trabalhos e produções que versam sobre inclusão, identidade, diferença, currículo, políticas e práticas inclusivas na educação das pessoas com deficiência. Os estudos que se fundamentam no campo de estudos pós-estruturalistas, sob o enfoque da identidade e diferença, são apresentados aqui, a partir de Hall (2006, 2008, 2009), Silva (2008, 2009), Skliar (2003). As reflexões sobre o currículo na perspectiva de uma educação inclusiva são produzidas a partir das contribuições de Costa (2002), Macêdo (2005), Corazza (2002), Pereira (2006, 2009), Moreira (2002), Veiga-Neto (2001), Dorziat (2006, 2009). E as concepções das políticas públicas relativas à inclusão são apresentadas a partir do diálogo com alguns autores que questionam as políticas de identidade fixa, as verdades absolutas e o discurso oficial da inclusão, como Laplane (2004), Silva (2001), Santos (2008), Garcia (2008), Ferreira e Ferreira (2004), Carvalho (2000, 2004), Dorziat (2006, 2008, 2009) e outros.

Além desses referenciais, é importante destacar que consideramos relevantes as contribuições das produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que trazem pesquisas sobre a inclusão e as práticas educacionais, envolvendo as pessoas com deficiência, as quais utilizamos como fonte de estudo em nossa pesquisa, a exemplo de Lima (2005), Branco (2007) e Carvalho (2007).

Com base nas argumentações até agora apresentadas, torna-se evidente a necessidade e importância de se estudar e discutir sobre a proposta política de educação inclusiva que vem sendo posta em nosso espaço educacional. Tendo em vista que a escola tem reproduzido historicamente um modelo excludente em suas práticas de ensino, bem como nas oportunidades de acesso e aprendizagem, percebemos que o processo de inclusão aparece nesse cenário como uma tentativa de quebrar com essas práticas excludentes, trazendo para seu interior todas as pessoas que estavam marginalizadas do processo escolar. No entanto,

esta proposta de inclusão carece de um olhar mais apurado, um olhar investigador, que possa não somente descrever os princípios da política e a situação da instituição escolar, mas que problematize os discursos que acompanham a proposta política, que discuta sobre as reais condições para a implementação desta política e que percebam o contexto social, político e econômico que engessam a atual estrutura da política de inclusão.

Lançando um breve olhar sobre a trajetória de vida das pessoas com deficiência, logo vamos perceber que estas têm sido marcadas, ao longo dos anos, por diferentes processos, anunciados como marginalização, exclusão, integração e, ultimamente, inclusão. Historicamente, as pessoas com algum tipo de deficiência foram vítimas de preconceitos e barreiras, baseadas na idéia de que não podiam desenvolver habilidades, se profissionalizar, trabalhar, estudar em escolas regulares, enfim, impossibilitadas de assumir algumas atividades e seguir os padrões estabelecidos em nossa sociedade em função de suas supostas limitações. Este pensamento começa a ser questionado por volta do século XX e foi neste período que ocorreram algumas importantes transformações e movimentos de luta pelos direitos humanos e pela superação das ações de discriminação contra as pessoas que tinham alguma deficiência e dos grupos sociais que estavam à margem da sociedade por razões socioeconômicas, étnicas, de gênero, religiosas etc.

A ideia de construir uma escola para todos(as), garantir o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, jovens e adultos na escola, vai se consolidando numa série de leis e políticas sociais. É neste momento que o direito à educação das pessoas com deficiência começa a configurar-se como parte integrante e essencial do desenvolvimento e manutenção do Estado Democrático de Direito. E essas idéias passam a constituir o discurso das atuais políticas educacionais de inclusão.

A perspectiva pela qual tem se firmado o discurso da inclusão parte da concepção de respeito, aceitação, compaixão e tolerância ao outro, ao diferente. Baseada no ideal de escola democrática, escola para todos(as), escola aberta, plural etc., a inclusão assume uma perspectiva de promover a igualdade de direitos à educação. Consideramos que ao tratar de uma análise de política educacional, precisamos aprofundar a discussão sobre os sentidos e significados que emergem dos discursos oficiais, entendendo que, para se implementar a política de inclusão nas escolas, é necessário muito mais que vontade política e competências técnicas. É preciso conhecer os significados e as representações que se produzem nessa proposta política, para não cair em uma armadilha onde na medida em que o outro é incluído na escola regular, na sala de aula comum e relações cotidianas, ele passa a ser excluído dentro do próprio espaço de vivência (VEIGA-NETO, 2001).

É necessário, ainda, esclarecer que não é nossa intenção polarizar a discussão entre os defensores da inclusão e os grupos que resistem à ideia de inclusão em escolas regulares ou grupos que defendem a educação nas escolas especializadas. Nosso interesse é muito mais no sentido de conhecer e problematizar a política de inclusão, perceber quais os mecanismos e relações de poder que estão por trás desta proposta, verificar as práticas que estão sendo desenvolvidas nas escolas e nas salas ditas inclusivas e traçar algumas perspectivas voltadas à educação das pessoas com deficiência.

Entendemos que as pessoas com deficiência, assim como também negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pobres etc., precisam ser percebidos e contemplados nas propostas educativas, mas é preciso conceber que essa proposta não se constitui apenas nos documentos legais e na ampliação de acesso à escola. É fundamental que estas pessoas estejam participando ativamente das atividades inerentes ao processo de escolarização, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras, através de práticas que levem em conta as identidades e diferenças. Com esse olhar, tomaremos como referência os dados coletados no contexto de escolas públicas municipais e na fala dos professores, nas concepções e significados atribuídos à política de inclusão e o reflexo desta no cotidiano escolar.

Em face às questões aqui apresentadas, estruturamos a dissertação em quatro capítulos distintos. Um capítulo intitulado *Os caminhos trilhados na pesquisa*, onde descrevemos todo processo metodológico desenvolvido na pesquisa, bem como a opção metodológica e os procedimentos utilizados na recolha de dados. Apresentamos, ainda, breve caracterização do local da pesquisa, o número de escolas pertencentes à rede municipal e o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa.

No capítulo seguinte, abordamos *Identidade, diferença, currículo e inclusão: bases conceituais*, no qual apresentamos, inicialmente, uma discussão sobre identidade, diferença e alteridade numa tentativa de situar o debate sobre a educação das pessoas com deficiência a partir das análises dos estudos sociais e culturais. O capítulo ainda aborda os efeitos da globalização na formação das identidades e apresenta uma discussão sobre currículo, com o propósito de discutir sobre a educação inclusiva, tendo como foco o currículo para as diferenças.

O capítulo subsequente direciona o olhar para a *Política Nacional de Educação Especial* na perspectiva da Educação Inclusiva, assumida no Brasil nos últimos anos. O texto esboça alguns aspectos históricos conceituais da inclusão, os documentos oficiais, as ações e programas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP),

e apresenta concepções de estudiosos que se alinham numa perspectiva crítica e problematizadora dos discursos e das práticas inclusivas.

Na sequência, apresentamos outro capítulo, titulado *Inclusão de alunos com deficiência em escola regular: apresentação e análise dos dados*, enfatizando e discutindo os dados coletados na pesquisa, organizados em categorias de análise. Organizamos o texto a partir dos depoimentos das professoras e conseqüentemente fazemos a análise das falas.

Por fim, apresentamos as *Considerações finais* levantadas ao longo das análises dos discursos das professoras e do aporte teórico da pesquisa. Desde já, esclarecemos que este trabalho não tem como característica generalizar dados, opiniões e concepções dos professores no sentido de oferecer uma resposta final sobre a problemática tratada. As discussões estão muito longe de se esgotarem, de modo que qualquer tipo de reflexão sobre o tema é importante para o campo das pesquisas em educação, mas precisamente sobre Educação Especial.

 CAPÍTULO 2

2 OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

[...] a pesquisa segue uma metodologia de trabalho, ou seja, a lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento.

Antonio Chizzotti (2006, p. 26-27)

Neste capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos que constituem a nossa investigação. Procuraremos esboçar a opção metodológica e as razões que justificam as nossas escolhas, considerando que estes são aspectos imprescindíveis e elementares para o direcionamento da pesquisa e conduzem ao pleno desenvolvimento da mesma.

Apresentamos, neste íterim, o local da investigação, o perfil dos sujeitos investigados, os procedimentos utilizados na coleta dos dados, bem como os instrumentos utilizados na pesquisa de campo e a organização dos dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

Mediante o objeto de estudo que nos propomos a investigar - Política de educação inclusiva -, fizemos uma opção metodológica baseada na abordagem qualitativa, partindo do pressuposto de que esta não percebe o objeto de estudo como um dado inerte e neutro, mas possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações, e a partir de uma realidade de inter-relações (CHIZZOTTI, 2006).

Na pesquisa qualitativa o foco é interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem a eles. Essa abordagem busca extrair os significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa. Consideramos, ainda, que este tipo de pesquisa “não tem um padrão único porque admite que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26). Outro ponto importante que conduz esta escolha é o entendimento de que o processo de pesquisa envolve a análise dos processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Segundo Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa no campo

das Ciências Sociais, “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para tanto, não excluimos a quantificação de alguns dados coletados em campo. Concordamos com as ideias de Minayo (1994, p. 22), quando diz que os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam, porque a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo assim qualquer dicotomia. Partindo desse entendimento, é pertinente esclarecer que nossa pesquisa, embora seja caracterizada como qualitativa, esteve associada a aspectos quantitativos, quando necessários, tendo em vista que as duas abordagens podem oferecer possibilidades positivas na apreensão dos dados. Esta junção permitiu o contato direto com o nosso objeto de estudo, conforme planejamos, e ofereceu uma riqueza de detalhes a partir da coleta e análise dos dados.

Na perspectiva geral da pesquisa, optamos pela análise do discurso, enquanto metodologia de tratamento e análise de dados, com base na teoria social do discurso de Fairclough (2008), que analisa o discurso em um quadro tridimensional, como texto, prática discursiva e prática social. A análise crítica do discurso proposta por Fairclough postula que o mundo é constituído pela atribuição de sentido que os atores sociais lhe impõem e estes sentidos representam uma parte importante da realidade social.

A posição de Fairclough (2008, p. 91) considera o discurso como prática social e não como ações individuais:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis. [...] Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo.

Este enfoque na prática social é uma característica fundamental na concepção de discurso, defendida por Fairclough (*idem.*), pois entende que a prática é representação de significado do mundo. Assim, apresenta três aspectos dos efeitos construtivos do discurso, com o qual concordamos:

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’ [...]. Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91-92).

Ao concordar com o autor, acreditamos que o discurso não surge livremente através de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada na estrutura social, desde seus elementos, seja econômico, político, cultural e/ou ideológico. Em síntese, o discurso está implicado em todos estes aspectos e é de suma importância analisar dialeticamente esta relação. E é nesta linha de pensamento que Fairclough (*idem.*) apresenta a concepção tridimensional do discurso (texto, prática discursiva e prática social), considerando o procedimento de análise textual como descrição, e os procedimentos que tratam da prática discursiva e da prática social como interpretações (*idem.*, p. 101).

Com base na metodologia de análise do discurso, pretendemos analisar os discursos dos professores que são sujeitos da nossa pesquisa, bem como articular com os discursos empregados nos textos e documentos oficiais que compõem o cenário da pesquisa.

2.2 O local da pesquisa

Elegemos as escolas públicas municipais para investigar como a política oficial de inclusão está sendo realizada nestes espaços. Nossa investigação foi desenvolvida em duas escolas públicas da rede municipal de Gurinhém, município brasileiro do estado da Paraíba, localizado na microrregião de Itabaiana, com uma população de 13.998 (treze mil novecentos e noventa e oito) habitantes, conforme dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2009.

As razões que levaram a escolha deste município como campo de pesquisa estão ligadas ao aspecto pessoal, em função das experiências e vivências neste lugar, assim, como às razões de cunho profissional, uma vez que a pesquisa poderá contribuir para a efetivação das práticas inclusivas nas escolas públicas de município mencionado. Além das considerações apresentadas, destacamos ainda o fácil acesso aos locais da pesquisa, constituídos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e escolas municipais.

Em função do nosso objeto de estudo se tratar da política de inclusão para pessoas com deficiência, traçamos alguns critérios para a seleção das escolas que fizeram parte da nossa pesquisa, conforme segue: a) Escolas da rede municipal de educação de Gurinhém/PB;

b) Escolas que atendam alunos com deficiência; c) Turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental que tenham alunos com deficiência.

A pesquisa de campo teve início no mês de julho de 2009, na SME, onde foi levantado o número de escolas públicas do município, nome das escolas, localização, número de alunos matriculados e número de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais. Conforme quadro 1.

Quadro 1: Levantamento de escolas da rede municipal de Gurinhém, Paraíba

Nº	DENOMINAÇÃO DA ESCOLA	ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO OFERECIDA	NÚMERO DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	LOCALIZAÇÃO
1	EMEF Anália Arruda da Silva	Fundamental	163	0	SÍTIO URUCÚ, ÁREA RURAL
2	EMEF Serra do Catolé	Fundamental	43	0	SERRA DO CATOLÉ, ÁREA RURAL
3	EMEFE Boqueirão II	Fundamental	410	07	POVOADO BOQUEIRÃO, ÁREA RURAL
4	EMEF Edson Ribeiro Coutinho	Fundamental	10	0	FAZENDA CHAVES, ÁREA RURAL
5	EMEF Feliciano de França Galvão	Fundamental	43	01	SÍTIO LAGOA DAS PIPUCAS, ÁREA RURAL
6	EM Nautília Rangel de Paiva	Fundamental	24	0	SÍTIO PAU FERRO DOS NUNES, ZONA RURAL
7	EMEF Madre Dantas	Fundamental	181	02	CONJUNTO BOA ESPERANÇA, GURINHÉM/PB
8	EMEF Paizinho Bronzeado	Fundamental	14	0	FAZENDA GROSSOS, ÁREA RURAL
9	EMEI Vila Nova	Infantil	29	0	GURINHÉM/PB
10	EMEF Antônio Francisco Ramos	Fundamental	27	0	SÍTIO ARROZ, ÁREA RURAL
11	EMEF Damião Rufino dos Santos	Fundamental	15	0	SÍTIO OLHO D'ÁGUA, ÁREA RURAL
12	EMEF de Ausente	Fundamental	18	0	SÍTIO AUSENTE, ÁREA RURAL
13	EMEF de jovens e adultos Ana F. Coutinho	Fundamental	14	0	FAZENDA RAIZ, ÁREA RURAL
14	EMEF Fazenda Gurinhenzinho	Fundamental	10	0	FAZENDA GURINHEZINHO, ÁREA RURAL
15	EMEF Flaviano Ribeiro Coutinho	Fundamental	255	03	RUA CÔNEGO JOSÉ MARIA MESQUITA, CENTRO, GURINHÉM/PB.
16	EMEF Francisco Manoel Coelho	Fundamental	150	0	POVOADO BOQUEIRÃO, ÁREA RURAL
17	EMEF João Francisco dos Santos	Fundamental	50	0	SÍTIO BUENOS AIRES, ÁREA RURAL
18	EMEF José Rufino dos Santos	Fundamental	75	0	SÍTIO MATÃO, ÁREA RURAL
19	EMEF Luiz Figueiredo de Albuquerque	Fundamental	38	0	SÍTIO PAU FERRO DA ESTAÇÃO, ÁREA RURAL
20	EMEF Maria Alcinda de Paiva	Fundamental	16	0	FAZENDA VOLTA, ÁREA RURAL
21	EMEF Pe. José Maria Mesquita	Fundamental	226	0	SÍTIO MANECOS I, ÁREA RURAL
22	EMEF Serafina Ribeiro	Fundamental	720	03	RUA HUMBERTO LUCENA, 100, CENTRO, GURINHÉM/PB
23	EMEF Severino F. Correia	Fundamental	59	0	SÍTIO MANECOS II, ÁREA RURAL
24	EMEF Sérgio Bento de Oliveira	Fundamental	13	0	SÍTIO LAGOA DE SERRA, ÁREA RURAL

Fonte: Elaborado pela autora a partir de instrumento de pesquisa de campo (Levantamento de dados), 2009

De posse dos dados, verificamos que o município de Gurinhém/PB dispõe atualmente de 24 (vinte e quatro) escolas públicas ligadas à rede municipal, sendo 20 (vinte) delas localizadas na área rural e 4 (quatro) na área urbana, atendendo a um número total de 2.602 (dois mil seiscentos e dois) alunos, nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º anos) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA),

Dentro do quadro de escolas da rede municipal, fizemos a opção por duas escolas. Na ocasião, consideramos o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para a realização das entrevistas e a localização das escolas: sendo uma escola na área urbana e uma na área rural. Além destas razões, consideramos, ainda, a disponibilidade e o interesse da escola em participar da pesquisa. Destacamos as escolas no quadro 2.

Quadro 2: Escolas municipais que compõem o campo de pesquisa

DENOMINAÇÃO DA ESCOLA	NÚMERO DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	DIAGNÓSTICO	LOCALIZAÇÃO
EMEF BOQUEIRÃO II	410	07	Auditiva e mental	ÁREA RURAL, GURINHÉM/PB.
EMEF SERAFINA RIBEIRO	720	03	Mental e físico	RUA HUMBERTO LUCENA, 100, CENTRO, GURINHÉM/PB

Fonte: Elaborado pela autora a partir de instrumento de pesquisa de campo (Levantamento de dados), 2009

De posse dos dados e da relação das escolas selecionadas, realizamos o primeiro contato com as instituições, contando com informações e autorização da direção para realização da pesquisa. Durante a visita inicial, a diretora da escola forneceu informações sobre as turmas com alunos com deficiência, tais como: horários de funcionamento, professores, faixa etária dos alunos e série/ano. Posteriormente, visitamos as turmas para agendar a aplicação do instrumento de pesquisa com os professores.

Além da Secretaria de Educação Municipal (SME) e das escolas, outra instituição fez parte do campo da pesquisa, a Secretaria de Ação Social (SAC) do município. Visitamos a instituição em busca de dados sobre as pessoas com deficiência. Nossa intenção era levantar informações sobre o número de pessoas com deficiência residentes no município para confrontar com os dados registrados nas escolas. Embora não tenhamos conseguido especificamente estes dados, a referida secretaria nos forneceu uma listagem do número de pessoas com deficiência, em faixa etária escolar (6 a 18 anos), residentes no município de

Gurinhém, que são beneficiadas com o Benefício Prestação Continuada (BPC), um programa interministerial que envolve os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, assim como da Secretaria Especial de Direitos Humanos e órgãos parceiros dos estados e municípios.

Estes dados apresentados pela Secretaria citada, fornecidos através do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), atualizados em 2008, registram um número de 26 (vinte e seis) pessoas com deficiência em idade escolar, sendo 11 (onze) pessoas do sexo feminino e 15 (quinze) do masculino, e todos(as) atendidos(as) pelo programa social BPC, constituindo apenas uma garantia de renda aos beneficiários. Este benefício é respaldado como um direito constitucional das pessoas idosas, com idade acima de 65 anos, e às pessoas com deficiência, em qualquer idade, mediante comprovação de “não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida pela sua família”, conforme dispositivo da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe a este respeito.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), esta modalidade de provisão social vem sendo acompanhada e monitorada pelo BPC na escola, cujo objetivo é acompanhar o acesso e permanência dos beneficiários no espaço escolar, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos (BRASIL, 2009, p. 3).

Estes dados coletados na SAC se constituíram em um importante elemento quando comparamos o número de pessoas com deficiência em idade escolar e o número de pessoas com deficiência que estão matriculadas nas escolas do município de Gurinhém, estado da Paraíba. Verificamos que apenas 16 alunos estão matriculados no ano de 2009 nas escolas da rede municipal de Gurinhém. Isto significa que outras crianças em idade escolar ainda permanecia fora da escola, conforme indica os dados do BPC.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

A partir da escolha das escolas que se constituíram campo de nossa pesquisa, selecionamos os professores como participantes deste estudo. A escolha por professores da rede pública municipal parte do princípio de que a efetivação da política de inclusão e das escolas inclusivas vai ser referenciada como uma tarefa intimamente ligada ao professor. Neste entendimento não atribuímos a tarefa das práticas inclusivas unicamente aos

professores, porque compreendemos que esse processo envolve todos os profissionais que estão atuando na escola: diretores, professores, monitores, psicólogo, supervisor etc., mas, reconhecemos que o professor é o agente que mais se aproxima da turma, das práticas pedagógicas, das situações de ensino e aprendizagem, dada as suas atribuições dentro do processo educacional.

Nesse sentido, elegemos os professores do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Gurinhém/PB, para investigar como as políticas de inclusão estão sendo discutidas, pensadas e efetivadas nesse espaço. De acordo com Chizzotti (2006), as pessoas que participam da pesquisa qualitativa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Assim, vale ressaltar a importância dos sujeitos da pesquisa e considerá-los como elementos fundamentais para o cumprimento dos objetivos do estudo.

Conforme Minayo (1999, p.105), “a pesquisa social trabalha com gente, com atores sociais em relação, com grupos específicos”, portanto, o trabalho de campo e a interação social entre sujeitos e pesquisador constituem-se em uma etapa essencial da pesquisa qualitativa. Em nosso estudo, a amostra de participantes foi composta por 7 (sete) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante os aspectos éticos referentes à pesquisa com seres humanos, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, capítulo II, da Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996, apresentamos aos participantes deste estudo um termo de livre consentimento, explicitando os objetivos da pesquisa e a privacidade mantida com relação a sua identidade. Neste termo, ainda, estava expressa a liberdade de desistência da participação da pesquisa, sem maiores prejuízos para os sujeitos. O referido foi assinado pelos professores, os quais receberam uma cópia do documento.

Durante o contato inicial com os professores - para apresentação da pesquisa e confirmação de participação -, levantamos os dados referentes ao perfil dos mesmos, incluindo aspectos pessoais e profissionais. Para apresentar o perfil dos professores, optamos por uma codificação, com o objetivo de manter a identidade dos participantes e cumprir com os padrões éticos que fazem parte da pesquisa. Assim, os participantes estarão apresentados pela letra (E), referente ao vocábulo “entrevistado(a)”, seguida de um número de identificação.

2.3.1 Perfil das professoras

De acordo com as informações levantadas junto às professoras entrevistadas, encontramos, no QUADRO 3, o perfil das participantes da pesquisa, descrevendo os dados pessoais e profissionais. Observamos que as 7 (sete) pessoas entrevistadas são do sexo feminino, com uma faixa etária que varia entre 29 (vinte e nove) e 50 (cinquenta) anos de idade, prevalecendo um número maior de professoras com faixa etária acima de 40 (quarenta) anos. Quanto à formação acadêmica das docentes, obtivemos as seguintes informações: 5 (cinco), equivalente a 71,4%, tinham curso de licenciatura em Pedagogia e, apenas 2 (duas), isto é, 28,6%, tinham o curso de Magistério de nível Médio. Apenas 1 (uma) entrevistada tinha curso de pós-graduação na área da educação. Constatamos, também, que apenas 3 (três) destas professoras estavam fazendo algum curso de formação continuada no período em que realizamos as entrevistas.

Quadro 3: Perfil das professoras participantes da pesquisa
Dados pessoais e profissionais

PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE PARTICIPA	TEMPO DE EFETIVO SERVIÇO	TURMA	NÚMERO DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
E 1	48	Fem.	Nível superior - Pedagogia	Pró-letramento	19 anos	5º ano	18	01
E 2	41	Fem.	Nível Superior - Pedagogia	Não	20 anos	1º ano	14	02
E 3	29	Fem.	Nível Superior - Pedagogia	Pró-letramento	5 anos	2º ano	27	02
E 4	32	Fem.	Nível Superior – Pedagogia Pós Graduação Psicopedagogia	Pró-letramento	12 anos	2º ano	18	02
E 5	48	Fem.	Nível Superior - Pedagogia	Não	26 anos	4º ano		01
E 6	50	Fem.	Ensino Médio-Magistério	Não	26 anos	3º ano	16	01
E 7	47	Fem.	Ensino Médio-Magistério	Não	18 anos	Educação Infantil	32	01

Fonte: Elaborado pela autora a partir de instrumento de pesquisa de campo (Roteiro de entrevista), 2009.

No que diz respeito ao trabalho docente, encontramos professoras que estão na docência em período que varia de 5 (cinco) a 26 (vinte e seis) anos. Todas atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º anos). Conforme relatado nas entrevistas, todas as professoras assumem, nas referidas escolas, uma carga

horária de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, o que corresponde a um horário de atividades desempenhado em um só turno. Com relação às turmas em que lecionavam, podemos destacar que estas eram formadas por um número mínimo de 14 (quatorze) e máximo de 27 (vinte e sete) alunos por turma, sendo registrada a presença de 1 e/ou 2 alunos com algum tipo de deficiência nessas turmas.

Estas características que formam o perfil dos sujeitos da pesquisa são importantes elementos a serem considerados quando analisamos o contexto da escola e as práticas vivenciadas nas salas inclusivas. Considerando os dados descritos aqui, podemos sintetizar o perfil dos professores que estão atuando nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Gurinhém como preponderantemente formado por professoras, com idade acima de 40 (quarenta) anos, com experiência docente de 15 (quinze) a 20 (vinte) anos no Ensino Fundamental, sem formação específica em educação especial e algumas delas participam de curso de formação continuada, com enfoque no ensino das disciplinas de português e matemática.

2.4 Procedimentos

A pesquisa de cunho qualitativo dispõe de uma multiplicidade de técnicas e instrumentos que podem ser utilizados na investigação para alcançar os resultados. Para a efetivação de nossa investigação, optamos por dois procedimentos: (i) levantamento bibliográfico e (ii) pesquisa de campo. De modo específico, pontuamos estes passos:

Levantamento bibliográfico: O primeiro passo foi a realização de um levantamento de estudos (teses, dissertações, livros, artigos, revistas científicas etc.) produzidos no campo dos Estudos Culturais, pós-estruturalistas, cuja abordagem traz a discussão de inclusão, alteridade, identidade e diferença. Buscamos levantar ainda, referências na área da educação inclusiva, publicados nos últimos anos no Brasil com enfoque em temas ligados a inclusão, pessoas com deficiência e política educacional inclusiva. O levantamento foi feito através de visitas a bibliotecas públicas e bibliotecas digitais disponíveis na internet, durante o período de julho a dezembro de 2008, bem como em estudos realizados durante as disciplinas específicas de inclusão cursadas ao longo do mestrado, na linha de Políticas Educacionais no programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal da Paraíba. (Disciplina: Inclusão e Alteridade/ Profª Ana Dorziat, Disciplina: Inclusão, exclusão

e diversidade/Prof^a Edneide Jezine e Janine Martha). Depois de reunir a literatura realizamos leituras e registro em fichas.

Nessa etapa reunimos os instrumentos legais que norteiam a política educacional inclusiva no Brasil (Constituição Federal 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008, etc.). Além dos documentos oficiais nacionais, levantamos alguns documentos considerados como marcos oficiais do movimento em favor da inclusão das pessoas com deficiência em âmbito global (Declaração Universal de Educação Para Todos 1990, Declaração de Salamanca 1994, Declaração Universal dos Direitos Humanos) que forneceram dados e parâmetros legais para nossa análise dos discursos dos professores sobre a política de educação inclusiva. A maior parte desses documentos foram levantadas através do portal do MEC, especificamente na Secretaria de Educação Especial.

.Pesquisa de campo: Na pesquisa de campo realizada a partir de janeiro de 2009, levantamos informações sobre as escolas que compõem a rede municipal de Gurinhém/PB, junto às Secretarias de Educação e Ação social. As informações coletadas nessa visita foram registradas em instrumento elaborado pela pesquisadora (Levantamento de dados das escolas da rede municipal de Gurinhém/PB). A outra técnica utilizada na pesquisa foi à entrevista semi-estruturada aplicada aos professores participantes, e que descrevemos com mais detalhes por julgarmos como instrumento valioso na realização da pesquisa.

2.4.1 A entrevista como instrumento de coleta de dados

No intuito de reunir o maior número possível de concepções dos professores sobre a atual política de inclusão e seus desdobramentos no espaço escolar, utilizamos a entrevista como técnica de coleta de dados. Compatibilizando com o nosso objeto de estudo, fizemos a opção pela entrevista semi-estruturada, pelas possibilidades que a técnica oferece de penetrarmos as concepções, opiniões e posicionamentos dos docentes do ensino fundamental sobre a política de inclusão e as experiências vivenciadas em suas turmas.

Na análise de Triviños (1987, p. 145-146) “a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o pesquisador para realizar a coleta de dados”. O autor explica que essa técnica permite a valorização do pesquisador e oferece possibilidades para o informante

alcançar a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a pesquisa. Para Richardson (1985, p. 160), este tipo de entrevista visa obter do entrevistado o que ele considera mais relevante de determinados problemas, ou seja, em vez de responder a perguntas descritas em alternativas, o entrevistado poderá descrever situações.

A organização da entrevista semi-estruturada deve partir de eixos ou questões abertas que ofereçam possibilidades para o entrevistado se posicionar.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista foi organizada em quatro pontos: Dados pessoais, atuação profissional, concepções sobre inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares e relato do cotidiano escolar. As questões referentes aos dados pessoais e a atuação profissional foram de caráter fechado, tipo perguntas e respostas diretas. As questões referentes às concepções das professoras sobre inclusão foram elaboradas através de questões abertas, ou seja, pontos de questionamento que direcionavam a conversa para o objeto de estudo e que, por vezes, foi modificado em função dos rumos da entrevista, bem como das informações e interesses que surgiam durante a realização da mesma.

O processo de entrevistas foi realizado durante os meses de julho e Setembro de 2009. Procuramos organizar o tempo das entrevistas nos horários em que as professoras não estavam em sala de aula, e em alguns casos, em visita domiciliar conforme a disponibilidade do participante. O processo de entrevista foi realizado individualmente, com uma duração média de 20 minutos para cada entrevistado. As questões levantadas durante a entrevista seguiram o roteiro de entrevista semi-estruturada e foram registradas com um gravador, o qual permitiu a viabilização da técnica empregada.

Em suma, as técnicas utilizadas para coleta de dados forneceram informações que possibilitaram uma compreensão dos valores, motivações, desafios e discursos que permeiam a escola regular e a posição dos professores diante das políticas de inclusão.

2.5 Organização e análise dos dados

Os dados coletados durante a entrevista foram transcritos e organizados em categorias ou temas, com a finalidade de interpretação e análise qualitativa, cujo foco estará centrado no nosso objeto de estudo “Política Nacional de Inclusão para pessoas com deficiência”. De acordo com Lüdke e André (1986, p.45), analisar dados qualitativos significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, entre eles as transcrições das entrevistas e a análise dos documentos. Essa tarefa implica inicialmente em organizar o material, “dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”.

Para realizar a análise de dados, nos apoiamos na análise crítica do discurso proposta por Fairclough (2008), que considera o discurso como uma prática social e, para tanto, se interessa pela relação que há entre a linguagem, poder e sociedade. Conforme sinaliza o autor:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significado do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (p.91).

Para utilizarmos a metodologia de análise de discurso em nossa pesquisa, nos detemos especificamente ao aspecto “discurso como prática social”, analisando os sentidos da linguagem dos atores sociais. Desse modo, organizamos os depoimentos dos professores entrevistados em quadros nomeados por categorias ou blocos temáticos. A distribuição dessas categorias de análise partiu das questões apresentadas nas entrevistas: a) Concepções das professoras sobre inclusão, b) Sentidos e significados da inclusão, c) Saberes docentes da política de educação inclusiva, d) Concepções sobre a inclusão de alunos/as com deficiências em escola regular, e) O currículo das escolas, f) Organização das escolas, g) Avaliação docente sobre a efetivação da política de inclusão.

Nas análises apresentamos os textos das falas, mas não nos detemos à análise textual e seus aspectos de coesão e gramática. Nosso foco de análise priorizou os sentidos da linguagem como prática social.

 CAPÍTULO 3

3 IDENTIDADE, DIFERENÇA, CURRÍCULO E INCLUSÃO: BASES CONCEITUAIS

Com o objetivo de refletir sobre as atuais políticas de inclusão das chamadas “pessoas com deficiência” no espaço escolar, tentaremos discutir neste capítulo, alguns conceitos e questões amplamente problematizados no campo dos Estudos Culturais e pós-estruturalistas, como vêm sendo apresentados por alguns dos teóricos que compõem este campo de estudos interdisciplinar (HALL, 2002, 2006, 2008; SILVA, 2008, 2009; WOODWARD, 2008; VEIGA-NETO, 2001; PLACER, 2001; SKLIAR, 2003; CORAZZA, 2002; COSTA, 2002; MOREIRA, 2002), cujo foco está centrado na cultura e nas práticas sociais.

Para tanto, estaremos refletindo, no primeiro momento, sobre as concepções de “identidade” e “diferença”, numa tentativa de trazer a discussão da inclusão das pessoas com deficiência para o campo de análise dos Estudos Culturais. Em seguida, ensaiamos uma discussão sobre os efeitos da globalização na “fabricação” das identidades e diferenças, bem como o processo de exclusão e seus efeitos classificatórios na representação das identidades e diferenças. Partindo dessas reflexões, abordamos, no terceiro momento, a concepção de currículo para as diferenças, inspirada nos Estudos Culturais e abordagem pós-estruturalista.

A concepção assumida em nosso trabalho pretende ir além da visão simplificada e essencialista de inclusão como possibilidade de superação de injustiças, exclusão, desigualdade e promoção de oportunidades de direitos de igualdade e solidariedade. Partimos do pressuposto que uma verdadeira prática inclusiva transcende os discursos benevolentes e as práticas de acesso à escola e às salas de aula comuns. Para isso, é preciso mergulhar em algumas questões reflexivas para poder compreender os mecanismos e discursos que estruturam as políticas inclusivas.

Consideramos que a política de inclusão, voltada para as pessoas com deficiência, passa a ocupar espaço central nas agendas governamentais das políticas sociais de educação, saúde, assistência social, e amplamente veiculada nas mídias, com propagandas na televisão, rádio, internet, jornais, revistas etc.; nos documentos oficiais: leis, decretos, portarias etc., inserindo no cenário brasileiro. A retórica assumida pela política de inclusão chega ao âmbito educacional revestida com palavras, as quais se apresentam como uma proposta democrática e

emancipatória de trazer as “minorias” para o espaço escolar, oferecer educação para todos, respeitando as diferenças e celebrando a diversidade.

O discurso, travestido de intenções democráticas, tem se apropriado da escola, das relações no espaço escolar, apresentando ideias e princípios de respeito e tolerância ao outro. Mas até que ponto essas propostas inclusivas consideram as identidades e diferenças existentes no espaço escolar? Partindo deste questionamento, julgamos necessário que a abordagem do tema de pesquisa passe por algumas discussões conceituais sobre identidade e diferença.

3.1 Identidade e diferença na perspectiva dos Estudos Culturais

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (HALL, 2002, p. 12).

O debate sobre as pessoas com deficiência e as políticas educacionais inclusivas destinadas a este grupo, durante muito tempo, vem sendo propagado a partir de uma visão biológica, médica e assistencialista. Esta marca discursiva é respaldada em uma série de textos acadêmicos, cujas produções têm se reportado a identidade da pessoa com deficiência apenas do ponto de vista biológico, os quais têm encarado a deficiência como característica marcante da identidade dessas pessoas, portanto, únicas, estáveis e acabadas.

Na perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e estudos culturais, este olhar sobre a identidade das pessoas com deficiência, assim como do grupo de mulheres, negros, homossexuais, etc., são percebidas e pensadas como criações sociais e culturais que são produzidas constantemente ao longo do tempo. Como coloca Hall (2002), nossas identidades são formadas culturalmente, assim devemos pensá-las como construídas no interior das representações, através da cultura, e não fora delas.

Esta preocupação com a identidade e diferença é fundamental no campo educacional e nas discussões sobre currículo e práticas pedagógicas inclusivas, entendendo que as propostas e ações pedagógicas, destinadas à educação, precisam considerar as

identidades e diferenças no espaço escolar e permitir que essa concepção seja percebida e construída por todo(a)s envolvidos.

Dentro deste cenário, faz-se necessário compreender estes conceitos não como “essencialistas”, prontos, acabados, únicos, mas, sobretudo, a partir das mudanças estruturais nas esferas global e local que acompanham as sociedades modernas desde o final do século XX, ou seja, discutir as concepções de identidade e diferença significa pensar na centralidade da cultura, nos sistemas de representação que atuam em tempo e espaços diferentes, na linguagem e seu caráter discursivo e nas relações de poder que permeiam a cultura.

Recorremos a Hall (2006) para situar a discussão sobre identidade e compreender as concepções de identidade que foram se estabelecendo na pós-modernidade. Na perspectiva teórica postulada por Hall (*idem.*, p. 7), o argumento central parte da ideia de que “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. Tal concepção passa pelo entendimento de que as identidades modernas estão em crise, estão se descentrando, fragmentando, ou seja, as identidades fixas que por muito tempo davam aos indivíduos uma posição estável no mundo social estão agora sendo deslocadas.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade” (*idem.*, p.9).

Na análise de Hall (2006), o conceito de identidade é demasiadamente complexo e pouco desenvolvido e compreendido nas Ciências Sociais. Com o intuito de explorar este conceito de identidade e compreender as mudanças ocorridas na modernidade, o autor apresenta três concepções de identidade: (i) sujeito do iluminismo, (ii) sujeito sociológico e (iii) sujeito pós-moderno. Esta caracterização revela as concepções sobre identidade até então presentes em nossa sociedade e ajudam-nos a compreender o processo pelo qual Hall descreve como “identidades pós-modernas”.

A noção de *sujeito do iluminismo* estava associada a uma concepção de indivíduo “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo

ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2006, p.10). Nesta perspectiva, a identidade é tida como algo estável, que se forma no indivíduo ao nascer e esta característica acompanha o mesmo durante toda sua vida, sem sofrer alterações.

A concepção de *sujeito sociológico* já engloba a estrutura e a complexidade do mundo moderno, admitindo que o sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas “formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava” (*ibidem.*, p.11). Esta dimensão de sujeito defende, ainda, a existência do “eu real”, mas aponta que a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade.

Uma terceira concepção amplamente problematizada por Hall (2006) é a do *sujeito pós-moderno*. Segundo este autor, a maneira de perceber a identidade dos sujeitos está mudando e “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (*ibidem.*, p.12). Isto é explicado a partir das mudanças estruturais e institucionais que acompanham a sociedade pós-moderna, as quais não permitem que o indivíduo seja concebido como tendo uma identidade fixa, essencial e permanente.

Ao nos apropriarmos destes argumentos sobre identidade pós-moderna, passamos a perceber que a fala sobre identidade deficiente, negra, feminina, homossexual, nacional etc., não podem ser mais concebidas como características ou posições fixas, essenciais e unificadas, porque os sujeitos são seres sociais que vão construindo e formando suas identidades a partir dos contextos sociais vividos, do tempo e espaço que marcam essa estrutura, sendo as identidades definidas “historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 13).

Esta discussão sugere que a identidade das pessoas não emerge das definições naturais, biológicas, pautadas em verdades absolutas, mas das representações geradas pelos discursos da cultura, assim como conceitua Hall (2002):

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e particularmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 2002, p. 8).

Argumenta-se, entretanto, que as identidades são construídas através da cultura e não fora dela. Entende-se, ainda, que na perspectiva pós-moderna, pós-estruturalista, não se

pode separar as questões culturais quando tratamos da identidade e diferença, uma vez que estas são geradas a partir das representações, dos processos simbólicos, linguísticos, discursivos e das relações de poder.

Sobre o processo de produção de identidade e diferença recorreremos também a Silva (2008), que discute os movimentos que tendem a estabilizar as identidades e o processo que tendem a desestabilizá-la. Suas colocações apontam para a teoria cultural e social pós-estruturalista como um campo que tem estudado as questões sobre identidade, desde as concepções que descrevem a identidade, em seu processo fixo, às concepções que sustentam seu caráter móvel e híbrido (SILVA, 2008).

Este movimento oscilante da identidade é marcado, então, por duas tendências: de um lado estão os processos que concebem as identidades de gênero, sexuais, raciais, étnicas, nacionais como uniformes e padronizadas e, portanto, fixas. Segundo Silva (2008, p. 85), as identidades de gênero nesta perspectiva passam a ser justificadas por argumentos biológicos, como é o caso da dominação masculina, justificada pela formação biológica. Outro exemplo desta tendência são as identidades nacionais caracterizadas por “mitos fundadores” ou narrativas fundadoras, que se apresentam como verdades absolutas e tendem a fixar uma identidade nacional.

Confrontando essa concepção, a outra tendência - de cunho cultural - vai teorizar a desestabilização, o deslocamento, o caráter móvel da identidade. Numa perspectiva onde as identidades não são nunca unificadas, separadas, segregadas, mas, integradas num processo que Silva (2008) chama de hibridização:

O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo-a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças- coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas (SILVA, 2008, p.87).

As culturas híbridas vão constituir, assim, um dos diversos tipos de identidades que são produzidas na modernidade, as quais passam pelo entendimento de que os sujeitos assumem diversas posições e estas se movem, se cruzam. Na mesma linha de pensamento, Woodward (2008) discute sobre a identidade e diferença na pós-modernidade, a partir das tensões entre as perspectivas essencialistas e não-essencialistas. Conforme sinaliza a autora, o essencialismo pode fundamentar suas afirmações sobre a identidade tanto na história quanto na biologia, considerando a identidade como “verdades” biológicas, como características autênticas que não se modificam ao longo do tempo. A análise do ponto de vista não-

essencialista privilegia as diferenças, as mudanças que ocorrem ao longo do tempo e as relações sociais, reivindicando a existência de uma identidade “verdadeira” e autêntica. (WOODWARD, 2008).

De modo específico, começamos a entender que as discussões sobre a identidade estão sendo pensadas sobre outras bases. O pressuposto que marca os estudos culturais da identidade, compreende que o sujeito pós-moderno assume diferentes posições, participa de diferentes situações, convive com pessoas diferentes, em lugares e tempos diferentes. Este sujeito também possui concepções, ideias e pensamentos próprios, e esta possibilidade de relações sociais vai refletindo na sua identidade. Assim, percebemos que um dos traços marcantes da sociedade moderna é a transformação que tem ocorrido na formação das identidades, ou seja, a identidade, que durante muito tempo era percebida em seu caráter estável, essencial e unificada, agora começa a ser caracterizada pela fragmentação, multiplicidade, fluidez.

É com este olhar que passamos a perceber a identidade das pessoas com deficiência em seus aspectos fluidos, distintos, considerando não só os aspectos biológicos da deficiência como traços definitivos na identidade dessas pessoas, mas atentando para as particularidades, as singularidades, as diferenças. A representação da pessoa com deficiência passa pela patologia (deficiência física, intelectual, altas habilidades, superdotação). Isto deve ser considerado quando falamos em identidade deficiente, no entanto, a representação não se encerra nessa classificação. Aspectos de gênero, etnia, situação social, relações familiares, entre outros, também são considerados como identidades dessas pessoas.

Neste entendimento, pensamos sobre a escola enquanto instituição formadora e no currículo enquanto instrumento que (re)produz conhecimento e nos questionamos: *Como as escolas tem, ou não, considerado as pessoas com deficiência? Como a diferença tem sido representada no espaço escolar?* Diante destas questões, precisamos entender o que vem a ser “diferença” na perspectiva cultural. Segundo Silva (2008, p. 74), “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”, por isso não podem ser tratadas como pólos opostos, onde a identidade é vista como referência “aquilo que sou”, e a diferença é sempre vista como oposição “aquilo que o outro é”. Na perspectiva desenvolvida por Silva (2008, p.76), a diferença vem em primeiro lugar, ou seja, a lógica de análise passa primeiro pela diferença, que é então considerada não como resultado, mas como processo ativamente produzido com a identidade. Neste processo de construção, a identidade e a diferença são consideradas como criaturas do mundo cultural e social, que, segundo Silva (*idem.*, p. 76), “somos nós que a fabricamos, nos contextos de relações culturais e sociais”.

Ao discutir algumas impertinências entre identidade e diferença, o autor em epígrafe esboça que nas discussões educacionais atuais, a diferença acaba, em geral, reduzida a identidade. E nesse sentido, suas afirmações - inspiradas na filosofia da diferença de Gilles Deleuze -, buscam desequilibrar o jogo em favor da diferença.

A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. [...] A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro [...]. A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei [...]. A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere [...] (SILVA, 2002, p.66).

Sobre a afirmação de identidades e diferenças é necessário destacar, ainda, que estas são produzidas a partir da linguagem, dos discursos, das relações de poder que engendram a estrutura social, ou seja, “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas; elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2008, p. 81). Assim entendida, identidade e diferença são fabricadas por meio de sistemas simbólicos de representação e por formas de exclusão social, marcadas por sistemas classificatórios que polarizam as diferenças, estabelecem posições e dividem em grupos opostos.

Kathryn Woodward (2008, p. 41) nos ajuda a entender este processo quando afirma que “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, freqüentemente na forma de oposições”. De forma convincente, esta autora assume a ideia de que a marcação da diferença é o componente-chave em qualquer sistema de classificação, e que esta classificação gera oposições binárias, onde um dos lados recebe valor positivo e o outro, recebe valor negativo, mantém a chamada ordem social.

[...] a ordem social é mantida por meio de oposições binárias, tais como a divisão entre “locais” (*insiders*) e “forasteiros” (*outsiders*). A produção de categorias pelas quais os indivíduos que transgridem são relegados ao status de “forasteiros”, de acordo com o sistema social vigente, garante um certo controle social. A classificação simbólica está, assim, intimamente relacionada à ordem social (WOODWARD, 2008, p. 46).

Nesta visão, as identidades são formadas a partir de outras identidades, relativamente ao “outro”, ao desconhecido, ao anormal, ao diferente, aquilo que não é. Para Woodward (2008, p. 50), esta construção que aparece, geralmente em forma de oposições binárias, aplica às diferenças uma conotação negativa por meio da exclusão e da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Pensando de modo particularizado nas pessoas com deficiência, sem a intenção de enquadrá-las em um

grupo, podemos considerar que estas pessoas são marcadas por discursos que patologizam e os afastam da sociedade, não permitindo que as pessoas conheçam, aproximem-se, mantenham relações. Nesta condição estabelecida através dos sistemas classificatórios, a pessoa com deficiência geralmente ocupa a posição do “outro”, aquele impossibilitado, incapaz, estranho, diferente, anormal.

As discussões sobre a identidade destas pessoas vêm sendo problematizadas por Ferre (2001), através do questionamento sobre a existência de *identidades especiais*. Sua concepção de identidade especial argumenta que ninguém está livre das definições e classificações técnicas que outorgam identidades, e neste contexto, as pessoas com deficiência são classificadas do ponto de vista biológico, sendo suas identidades definidas a partir de características de enfermidade e deficiência.

Nesta concepção, Ferre (2001, p. 200) diz que os sentimentos das pessoas que observam de fora o caso das pessoas com deficiência não conseguem perceber a vida destas pessoas, e que aqueles que conseguem acompanhar de perto as pessoas com deficiência mantêm sentimentos dentro de uma visão técnica, porém, classificatória, a exemplo de especialistas que estudam, pesquisam, publicam livros sobre as especificidades da deficiência, os diagnósticos, os modelos clínicos, normalizadores.

[...] à parte desses sentimentos e dizeres dos que olham de fora àqueles que padecem de alguma “deficiência” e, ao aproximarem-se deles, não podem perceber mais do que essa não-vida, essa impossibilidade, e sentir por eles uma errada compaixão-e digo errada, porque compadecer seria padecer com eles a vida e não a negação da sua vida-, ao lado desses sentimentos, digo, existem os que têm outros sentimentos, que, precavidos em seu saber científico e técnico sobre as deficiências humanas, empenham-se em defini-los, classificá-los e atribuir-lhes identidades construídas a partir desse saber, para profetizar sobre como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para um “cada qual” delimitado em e por sua deficiência, que se constitui assim como definidora de sua “identidade” (FERRE, 2001, p 200).

Com o intuito de compreender esses mecanismos de poder que fixam as identidades e marcam as diferenças, é necessário situarmos o contexto em que acontecem essas práticas. Assim, estaremos no próximo momento, tratando da lógica da globalização na construção das identidades, no sentido de problematizar os vetores de força e exclusão, os processos de classificação, as oposições binárias e a normalização social, aspectos estes, marcantes na produção das identidades e diferenças.

3.2 A globalização e a construção das identidades e diferenças

A imagem do mundo globalizado se tornou demasiado ambígua em suas interpretações humanas; gera, por definição, consequências tragicamente duais; oferece-nos, ao mesmo tempo, demasiado beneplácito e demasiada virulência; longe de homogeneizar(-nos), se acaso esse for seu propósito, tende a fragmentar(-nos), polarizar(-nos), a desordenar(-nos), a desclassificar(-nos) (SKLIAR, 2003, p.77).

Com base em estudos recentes (HALL, 2006; SILVA, 2008; WOODWARD, 2008; SKLIAR, 2003), a discussão sobre identidade, diferença e, precisamente, sobre as políticas de inclusão passam pelo contexto social, político e econômico cujas bases são formadas a partir do sistema capitalista e do processo de globalização. Em grande parte das discussões sobre a globalização, esta vem sendo pensada e definida como *fenômeno econômico que intensifica as relações de produção, circulação e consumo de bens em diferentes espaços e tempos*, a qual segue uma lógica de mercado com vistas ao acúmulo de capital, o fortalecimento das grandes economias e ao desenvolvimento tecnológico e científico.

Segundo Morrow e Torres (2004, p.28), a globalização foi definida como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam comunidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa”. Neste sentido, a globalização é percebida como algo que “obscurece os limites nacionais, altera solidariedades dentro dos Estados e, entre eles, afeta profundamente a constituição de identidades nacionais e de grupos de interesse” (*idem*, p.28).

Entendida não só do ponto de vista economicista, o processo de globalização está caracterizado também pelo aspecto cultural, social e político. Esta é uma preocupação que vem sendo apresentada, sobretudo, nas ideias de Santos (2005a) quando diz que, além da tendência em reduzir o debate da globalização à dimensão econômica, é necessário atribuir igual importância a dimensão social, concebendo a globalização como “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro” (SANTOS, 2005b, p. 27).

Em meio à análise do fenômeno da globalização, consideramos que novos estudos apontam uma abordagem que ultrapassa a ideia de globalização em seus aspectos estritamente econômicos, passando a percebê-la como paradigma social, campo de resistências e lutas pela superação da exclusão social, movimento contra hegemônico e emancipatório (SANTOS,

2005a, 2005b). Este autor é referência entre os analistas de uma nova esquerda mundial, destacando-se com o novo pensamento crítico sobre a globalização neoliberal. O ponto de partida em suas reflexões é a superação da racionalidade que caracteriza os tempos atuais, especificamente, o processo de globalização neoliberal. Fazendo uma análise da globalização neoliberal e as formas de poder e exclusão geradas nesse processo, considera que:

A globalização neoliberal veio mostrar, com acrescida e brutal clareza, que a exploração está ligada a muitas outras formas de opressão que afectam mulheres, minorias étnicas (por vezes, maiorias), povos indígenas, camponeses, desempregados, trabalhadores do sector informal, imigrantes legais e ilegais, subclasses de guetos urbanos, homossexuais e lésbicas, crianças e jovens sem futuro digno. Todas estas formas de poder e opressão criam exclusão (SANTOS, 2005b, p. 37).

A reflexão do autor tem a finalidade de expressar que a sociedade atual vive marcada por formas de poder e opressão que são geradas dentro da estrutura da globalização. Neste sentido, defende que “vivemos em sociedades que são obscuramente desiguais”, sociedades que pregam a igualdade, mas que trazem em sua essência o caráter de exclusão daqueles que são diferentes. Para Santos, não basta apenas pregar à igualdade como um ideal emancipatório, igualdade como equivalência entre o mesmo, pois esta gera a exclusão da diferença, ou seja, “tudo o que é homogêneo no início tende a converter-se mais tarde em violência excludente” (SANTOS, 2005b, p.38).

Neste contexto de lutas pela emancipação social acontecem movimentos de ordem global no intuito de questionar a globalização neoliberal e formular alternativas contra-hegemônicas. Um exemplo notável desses movimentos é o Fórum Social Mundial (FSM), caracterizado nos últimos anos como expressão de protesto e lutas contra a globalização neoliberal e o sistema capitalista. Assim, Santos descreve o FSM:

O FSM é o conjunto das iniciativas de intercâmbio transnacional entre movimentos sociais, organizações não-governamentais (ONGs), e os seus conhecimentos e práticas das lutas sociais locais, nacionais e globais, levadas a cabo em conformidade com a Carta de Princípios de Porto Alegre contra as formas de exclusão e de inclusão, de discriminação e igualdade, de universalismo e particularismo, de imposição cultural e relativismo, produzidas ou permitidas pela fase actual do capitalismo conhecida como globalização neoliberal (SANTOS, 2005b, p. 15).

Conforme Santos, o FSM é um fenômeno social e político novo e não deve ser considerado apenas como uma sucessão de eventos, mas como processo baseado no trabalho de articulação, de reflexão e ações coletivas, no sentido de afirmar a possibilidade de uma globalização contra hegemônica (2005b, p. 36). Ao concordar com o autor, acreditamos que a leitura da globalização não pode mais estar circunscrita a dimensão econômica, dominante, ortodoxa, pois caímos na armadilha de reforçar o triunfo da globalização neoliberal.

Reconhecemos a centralidade exercida pelas relações econômicas, mas evidenciamos a urgência em trazer ao centro das discussões sobre a globalização, as questões sociais, políticas e culturais, numa perspectiva contra-hegemônica que aspira a libertação das formas de exclusão, de exploração, de opressão, de discriminação das pessoas. Daí a necessidade de levar em conta os efeitos da globalização quando procuramos compreender como as identidades e diferenças são pensadas dentro desse contexto.

Para Stuart Hall (2006), um dos aspectos mais importantes da globalização é ter efeito sobre as identidades culturais, ou seja, o complexo processo de globalização e suas forças de mudança estão poderosamente deslocando as identidades, sobretudo, no final do século XX. Para usar o conceito de “deslocamento”, Stuart Hall recorre a Laclau e explica que “uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por “uma pluralidade de centros de poder” (LACLAU apud HALL, 2006, p. 16).

Esta visão de que as sociedades da modernidade são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, ou seja, diferenças de identidade deslocam o caráter estável da sociedade. Conforme explica Laclau:

(...) o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e o que ele chama de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação (LACLAU, 1990, p.40 *apud* HALL, 2006, p.17-18).

Conforme explicitado, a globalização vai deslocar as identidades culturais nacionais e gerar novas e múltiplas identidades. De acordo com Hall (2006), na medida em que o processo de globalização estreita barreiras de espaço e tempo, e que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é extremamente difícil manter a identidade nacional intacta, sem que sofra fragmentações ou dispersões. Deste modo, descreve três possíveis consequências do processo de globalização sobre as identidades culturais:

- (i) As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- (ii) As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.
- (iii) As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades-híbridas estão tomando seu lugar (HALL, 2006, p.69).

Esta concepção de globalização como causadora de mudanças nos padrões de vida das pessoas e como produtora de identidades novas e globalizadas também vem sendo pensada por Woodward (2008), quando discute a existência de uma crise de identidades no

mundo globalizado. Seus argumentos se alinham com a concepção de Hall, quando assume a idéia de que a globalização produz diferentes resultados em termos de identidade e que estes precisam ser considerados como traço marcante da modernidade.

Conforme sinaliza Woodward (2008, p. 21), a homogeneidade cultural promovida pela globalização é um aspecto que pode levar ao distanciamento da identidade cultural nacional, ou seja, pode dispersar a cultura local para seguir um padrão homogeneizado de cultura, assim dito, “pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”. Segundo ela, essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e, nesse contexto, as identidades vão sendo fabricadas por meio da marcação da diferença. Uma marcação que ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação e por meio de exclusão social, sobretudo, no cenário globalizado. Nesse caso, se faz necessário a compreensão dos processos simbólicos de representação e do processo de exclusão social.

No campo pós-estruturalista, a representação ocupa lugar central na teorização sobre identidade e diferença, tendo em vista seu caráter discursivo e simbólico, ou seja, os sentidos que vão produzindo a identidade dos sujeitos. Tomaz Tadeu da Silva (2008, p. 91) nos fala que a representação é uma forma de atribuir sentido, e como tal, “é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado as relações de poder”. Nessa compreensão de representação, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

Neste cenário começamos a perceber que as concepções de identidades e diferença são estabelecidas através de representações e dos significados produzidos, definindo lugares “quem está incluído e quem está excluído”, estabelecendo posições, marcando fronteiras, classificando pessoas.

Penetrando na particularidade da representação acerca das pessoas com deficiência, muito ligada às deficiências, ao desvio de padrão, a anormalidade, podemos entendê-las e analisá-las com grupo de pessoas que são enquadradas em lugares específicos, em grupos separados, ou seja, a representação atribui um sentido classificatório, que posiciona a pessoa com deficiência como anormal.

Esta leitura da representação da pessoa com deficiente carece ainda de compreensão sobre o que vem a ser a normalização. Para tanto, consideramos os argumentos de Tomaz Tadeu da Silva sobre a normalização:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2008, p.83).

Considerando esta visão, a normalização pode ser encarada como processo pelo qual tem se manifestado as relações de poder que classificam e excluem as pessoas com deficiência, assim como as representações normalizadoras de etnia/raça que marcam negros, indígenas; de orientação sexual destinadas a gays, lésbicas e travestis. Estes são consideradas, na maioria das vezes, como desviantes, anormais. Além destas impressões, os sentidos transmitidos na normalização estabelecem características negativas a essas pessoas. Duschatzky e Skliar (2001), em suas narrativas sobre a alteridade na cultura e na educação, vão dizer que essa visão do outro como fonte de todo mal está muito presente na modernidade, sobretudo, durante o século XX. Os autores sinalizam que “o outro diferente funciona como depósito de todos os males, como o portador das *falhas* sociais” e que essas características supõem que “a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 124).

Nesta linha de pensamento, em que o outro é visto como fontes de todo mal, vão se expressando práticas excludentes, que negam a identidade cultural: homossexual, marginal, louco, deficiente, estrangeiro, drogado, etc. A exclusão social vai se manifestando como mecanismo de poder disciplinar que define o lugar do outro:

A exclusão se é que pode ser então alguma coisa, é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade, etc., uma norma – muitas das vezes explicitamente legal – que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive e, sobretudo, o direito à não-mesmidade; o direito irredutível da/diferença (SKLIAR, 2003, p.91).

O sentido da exclusão nos argumentos de Skliar nos remete a pensar o controle exercido sobre as pessoas, o qual define posições, estabelece fronteiras, demarca propriedade, enquadrando-as em lugares determinados e negando o direito à diferença. Para o autor, a exclusão torna-se um mecanismo insuportável quando percebemos o controle que exerce

“sobre os corpos, as cores, as linguagens, as peles, as sexualidades, as territorialidades, as religiões da alteridade” (SKLIAR, 2003, p. 90).

Outra discussão que aparece recorrente quando se refere à exclusão é a culpabilização das pessoas ditas excluídas, ou seja, a situação de exclusão é, por vezes, interpretada como algo que decorre da própria pessoa. Skliar (2003, p. 88) nos explica que na maioria das abordagens sobre exclusão surge sempre a idéia de que ser excluído “se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de este ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a constituição do lar, da escolarização, da profissionalização, da inserção no – em qual- mercado de trabalho etc.”. Diante dessas constatações, poderíamos considerar que ao pensarmos em exclusão social nas sociedades contemporâneas não podemos perder de vista o contexto globalizado em que vivem as sociedades. Considerando os argumentos de Skliar (2003, p.92), percebemos que a exclusão não deve ser encarada como algo que está no sujeito, mas na cultura, sendo “um mecanismo de poder centralizador que consiste em proibir pertencimentos e atributos aos outros”.

Entendemos que, para compreendermos como as identidades e diferenças estão sendo construídas, é necessário considerarmos o contexto global em qual estamos inseridos. Percebemos, também, que a globalização é um cenário no qual as identidades estão se fragmentando, tornando-se múltiplas. Nesse mesmo cenário, observamos a exclusão que gera desigualdades sociais e os mecanismos de poder que a regulam. Toda esta compreensão nos remete a pensar que essas características de ordem global tem se conflagrado nos diferentes espaços sociais: no lar, no trabalho, na escola, nas instituições religiosas, etc. De modo particular vamos tentar nos dirigir a escola e aos modelos curriculares que direcionam a educação, tendo em vista que esses são co-partícipes de um projeto internacional e globalizado. Assim, estaremos discutindo no próximo momento sobre educação e currículo, numa tentativa de sistematizar algumas concepções sobre o currículo e alguns apontamentos sobre o currículo para as diferenças.

3.3 O currículo para as diferenças

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p.150).

Pensar o currículo a partir da concepção de inclusão, bem como das políticas educacionais e curriculares de educação inclusiva têm sido um tema recorrente no campo da educação. Pesquisas e estudos recentes sobre o currículo têm situado essa discussão para além das perspectivas e teorias tradicionais de currículo, revelando novos olhares dentro de abordagens críticas e pós-críticas da educação.

A abordagem sobre currículo aqui sistematizada é inspirada em estudos pós-estruturalistas sobre o currículo, tendo como referências Silva (2009), Corazza (2002), Moreira (2002); Candau (2002); Macedo (2005), Pereira (2006, 2009) e Escarião (2006). A compreensão do currículo para as diferenças é baseada em Veiga-Neto (2002), Dorziat (2006, 2009) e Skliar (2003).

Nossas reflexões partem do entendimento que a proposta de inclusão vai demandar da escola uma reorganização curricular com vistas à oferta de educação baseada na heterogeneidade, nas diferenças e particularidades dos alunos. Neste cenário, questões efervescentes sobre multiculturalismo, identidade e diferença vão estar na ordem do dia no campo da educação e currículo. Daí a importância, em situar o debate sobre a política de inclusão e currículo na educação das pessoas com deficiência.

Primeiramente podemos destacar que na perspectiva pós-estruturalista o currículo é concebido como construção social, como discurso, como espaço fortemente marcado por relação de poder. Para melhor explicar essa concepção de currículo, recorreremos a Silva (2009, p. 17) que nos diz que as teorias críticas e pós-críticas de currículo deslocam a ênfase das questões pedagógicas: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, para os conceitos de ideologia e poder. Para Silva (2009), o deslocamento desses conceitos permite ver a educação de uma nova perspectiva, uma vez que as teorias críticas e pós-críticas vão abordar outros conceitos que problematizam as teorias tradicionais. Assim, sintetizadas:

Teorias tradicionais; ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Teorias Pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2009, p.17).

Esta sistematização das teorias demonstra que as teorias críticas e pós-críticas vão estender a concepção de currículo a questões sociais mais amplas, incluindo não só aspectos pedagógicos, mas abordando questões econômicas e socioculturais. De fato, o que marca de

modo expressivo as teorias críticas e pós-críticas é a análise dos discursos e relações de poder que permeiam o currículo. Silva (2009, p. 16) afirma que “é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo”. Esta idéia parte do pressuposto de que as teorias tradicionais são neutras e desinteressadas, enquanto as teorias críticas e pós-críticas argumentam que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. Ou seja, o currículo inspirado nessa concepção crítica e pós-crítica vai além do que é estabelecido como conhecimentos e saberes, passando a questionar quais as relações de poder que estabelecem tais conhecimentos como verdadeiros, como saberes necessários para os alunos.

Esta oposição à perspectiva tradicional de currículo é identificada por Silva (2009) a partir da influência do pensamento neomarxista de Michael Apple e da política cultural de Henry Giroux. As contribuições de Apple para o campo do currículo estão associadas à ênfase que dava ao papel ideológico do currículo, contrapondo-se às perspectivas tradicionais. Essa posição reconhecia que “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular” e “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2009, p.46). Em suma, a perspectiva de Apple sobre o currículo postula que o conhecimento oficial que constitui o currículo é selecionado e distribuído a partir de interesses dominantes e esses interesses estão relacionados às estruturas econômicas e sociais mais amplas, portanto, “o currículo não pode ser compreendido- e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder” (SILVA, 2009, p.49).

As contribuições de Henry Giroux para o campo do currículo crítico também vão se contrapor às perspectivas empíricas, técnicas e tradicionais do currículo. Na análise feita por Silva (2009, p.51) sobre a política cultural de Giroux, verificou-se que nas perspectivas tradicionais do currículo se priorizavam os critérios de eficiência e racionalidade burocrática, por conseguinte, desconsideravam o caráter histórico e cultural das ações humanas e sociais. Desse modo, esboça as concepções de Girox sobre o currículo:

[...] Giroux vê a Pedagogia e o currículo através da noção de “Política Cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (Silva, 2009, p.55-56).

Uma concepção assim pensada compreende o currículo a partir dos valores e significados que são produzidos e ligados as relações de poder. Essas concepções vão marcar teorias críticas e pós-críticas do currículo. Nesse cenário, outras questões socioculturais vão ser pensadas como integrantes do currículo, entre elas: identidade, diferença, relações de poder, discursos, raça, etnia, gênero, sexualidade, etc. Para Escarião (2006), as relações de poder presentes no campo do currículo são evidenciadas pelos efeitos do fenômeno da globalização. A autora defende que as forças econômicas nacionais, supranacionais e transnacionais provocam efeitos na definição de políticas públicas no campo educacional e especificamente no campo do currículo (ESCARIÃO, 2006, p. 42), porém, neste cenário marcado pela perspectiva hegemônica da globalização há uma discussão intensa sobre a emancipação, numa perspectiva contra-hegemônica que afeta diversas realidades de países e povos em todo o mundo. Escarião (*idem.*) explica como este movimento da crise paradigmática da modernidade entre as forças da globalização acontece no campo do currículo:

No campo do currículo, exerce-se o poder, porque estão presentes as mais diversas concepções e valores humanos sobre o mundo, a sociedade, o homem, a vida, o trabalho, a cultura, a educação. O poder é, muitas vezes, representado pelos antagonismos das posições assumidas pelos educadores e educandos, pelas propostas, políticas e ações que reproduzem o currículo. Contraditoriamente, nesse mesmo campo, apresentam-se as ações e reações de resistências que provocam as mudanças contra-hegemônicas na direção de um currículo que tem como horizonte a produção do conhecimento para a emancipação humana (2006, p.99).

Concordarmos com Escarião quando diz que a tendência homogeneizadora dos currículos são sutis, pois elas não aparecem assumidamente nos documentos legais, mas, são percebidas através das decisões curriculares dos cursos, dos projetos políticos pedagógicos das escolas, bem como dos sistemas de avaliação, entre outros aspectos relacionados à educação. De acordo com a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais implementadas pelo governo brasileiro que atingiram a políticas curriculares são frutos de alianças com as agências transnacionais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) Banco mundial entre outros agentes financiadores (ESCARIÃO, 2006, p.114). Deste modo, a globalização atua de forma direta e indireta no campo do currículo, mas, vale salientar que nesse contexto transitam os currículos homogeneizados e os currículos emancipatórios. Esse movimento permanente de construção e reprodução do conhecimento é defendido por Escarião, (2006, p.126):

O currículo se nutre do conflito e da contradição que impulsionam um movimento permanente e infinito de construção e reprodução do conhecimento e se apresenta como um campo para transmissão e produção do saber e da cultura, se configura como uma rede de relações que reproduz e produzem o conhecimento em um campo determinado de conflitos, de posições antagônicas, convergentes e aproximadas, ao envolver múltiplas concepções sobre o mundo, a vida, a pessoa humana, a sociedade, a cultura e a educação.

Nas inúmeras análises sobre currículo publicadas recentemente, é possível perceber o debate fecundo das abordagens pós-estruturalistas sobre o currículo. Podemos citar inicialmente, a abordagem do pós-curriculo descrita por Corazza (2002), inspirada pela teoria pós-crítica. Nessa concepção, o currículo age por meio de temáticas culturais, as quais incorporam as diferenças e questiona todas as posições fixas de sujeitos, ou seja, “um pós-curriculo escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora, em seu corpus, as diferenças [...] sente e trata essas vozes, histórias, corpos, como desafios ao intercâmbio e à interpelação radical das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas” (CORAZZA, 2002, p.106).

Tal concepção de currículo trabalha no sentido de desestabilizar o currículo oficial que existe no campo da educação, o qual nega a cultura dos diferentes, silenciando, marginalizando e excluindo. Conforme Corazza, o pós-curriculo assume um caráter contra-hegemônico, pois “empenha suas forças produtivas e contestatórias na formulação de muitos currículos culturais, como forma de luta social, que ampliem possibilidades solidárias, populares e democráticas, que não mais silenciem ou marginalizem os diferentes” (CORAZZA, 2002, p.107). Esse modelo de currículo concebe as experiências de todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização, desde os professores(as), pais e mães de alunos, funcionários da escola, de sindicatos, etc.; revelando um caráter democrático e participativo.

Outra contribuição neste sentido pode ser percebida nas ideias de Macedo (2005, p.134), as quais assinalam que “um currículo para a diferença precisa ser concebido como arena de produção cultural”. Esta concepção percebe que a educação é um espaço onde a identidade é reescrita a partir da relação com o Outro; que os contextos institucionais são marcados pelo poder; e que o currículo como espaço-tempo cultural é um ato político, uma vez que reinterpreta a cultura padronizada da escola e considera as experiências dos muitos outros culturais (MACEDO, 2005, p.135). Nestas formulações acerca do currículo, as questões multiculturais ocupam espaço central. Especificamente sobre o multiculturalismo, tomemos como referência a posição defendida por Moreira (2002) que argumenta quanto à centralidade do multiculturalismo nas discussões sobre sociedade e educação. Moreira (2002, p.16) lembra que o multiculturalismo “tem sido empregado para indicar o caráter plural das

sociedades ocidentais contemporâneas”, no entanto, no campo da educação este “corresponde à natureza da resposta que é dada em ambientes educativos”.

Para Moreira (2002, p.16-18), a discussão em torno do multiculturalismo é proveniente de três aspectos: o primeiro deles é a centralidade da cultura nas questões sociais contemporâneas; segundo, é a percepção da diversidade existente na cultura; e o terceiro aspecto, refere-se às relações de poder que tem produzido e preservado as diferenças. Este olhar sobre o multiculturalismo revela a importância de perceber esses aspectos quando pensamos em currículo para as diferenças, entendendo que as relações de poder que dirigem o modo de vida das pessoas, grupos, instituições precisam ser enxergadas e desestabilizadas no currículo. De fato, o que se deixa perceber nessas ideias, aqui traçadas sobre currículo, é que este instrumento não pode mais ser percebido apenas em seus aspectos tradicionais, como descrevemos anteriormente. É necessário desmontar essa concepção que se tem sobre o currículo. Nas palavras de Pereira (2006, p.22), é preciso “(re)significar o currículo” de modo que as práticas educativas estejam em consonância com a realidade e necessidades dos diferentes alunos, dos diferentes contextos; que caminhem “para além das práticas educativas autoritárias que restringem os saberes ao que está posto nas propostas oficiais”.

As argumentações de Pereira (2006) sobre a (re)significação do currículo são pertinentes, uma vez que estamos discutindo sobre um currículo que possa contemplar as diferenças, de modo mais objetivo, que possamos vislumbrar as possibilidades de propostas curriculares que atendam todo(a)s aluno(a)s, entre eles, os alunos com deficiência. Então, na proposta de ressignificação do currículo, a autora aponta para a necessidade de intensificação das reivindicações por uma educação que possa “rejeitar as políticas curriculares que arbitrariamente são pensadas e elaboradas longe dos cotidianos escolares” e “rever as formas de como foi implantado o currículo e o sistema nacional de avaliação” que hoje regula a educação, no caso brasileiro. Além destas colocações, a concepção de currículo, assumida por Pereira (2009), concebe-o como “redes de significação permeadas por relações de poder”.

[...] analisar o currículo dentro de um processo de redes de significação é considerá-lo como prática discursiva [...]. O currículo enquanto discurso e ou prática discursiva se constitui e é constituído por um rol de objetos, de pessoas, de práticas culturais, relações sociais e de poder que objetivamente estão presentes, nestes espaços, onde ele se desenvolve. Essas práticas culturais se formam dentro e fora de uma relação de objetividade (PEREIRA, 2009, p.173).

Esta concepção de currículo como rede de significação cuja ênfase recai sobre os discursos, assume que o discurso é a palavra e a ação. De acordo com a autora, sua finalidade no campo do currículo é integrar os discursos das políticas macro (universalistas) e micro

políticas (particularismos). Um exemplo disso, seria os discursos que perpassam as políticas curriculares nacionais e até mesmo as secretarias estaduais e municipais de educação, assim como, nas micro políticas que existem nas escolas.

Nos últimos anos, as políticas educacionais no Brasil têm assumido um discurso baseado no respeito às diferenças. Essa questão vai aparecer nos discursos oficiais, tais como os documentos legais e vão estar presentes nas políticas, programas e campanhas educacionais, conforme veremos detalhadamente no próximo capítulo. No entanto, o que interessa agora, é perceber como esse discurso tem se apropriado da escola e como este tem refletido nas propostas educacionais que são oferecidas. Para tanto, compartilhamos com Dorziat (2006, p. 98) a ideia de que a escola “tem feito o seu papel de reprodutora das significações importantes, para tornar a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada”. Essa afirmação, parte da constatação de que há uma dicotomia entre os discursos oficiais e a execução dessas propostas políticas, uma vez que os objetivos curriculares não têm considerado as identidades e diferenças dos alunos.

Dorziat (2006), que tem se debruçado sobre estudos e pesquisas na área da educação especial e da política de inclusão destinada às pessoas com deficiência, tem se preocupado ainda em “descortinar os discursos” que engendram a política de inclusão, ou seja, problematizar o que tem sido dito pelos discursos oficiais e o que tem se materializado nos espaços da escola. Tratando do currículo, esta autora vai destacar que este tem sido permeado pela ideia de um aluno único e abstrato, mesmo quando diz que trata da pluralidade cultural. Neste caso, não basta conter nas propostas curriculares objetivos e procedimentos de respeito e aceitação do Outro, pois, “considerar as diferenças no currículo vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam reduzir preconceitos sociais diante de minorias” (DORZIAT, 2006, p.100). Em sequência, argumenta afirmando que este procedimento “significa continuar a centrar os questionamentos em visões etnocêntricas ou relativistas do conhecimento” (*ibidem.*). A ideia de um currículo para as diferenças passa pelo entendimento de que é necessário “trazer ao centro do processo o outro que sempre foi excluído das discussões educacionais” (DORZIAT, 2009, p.42). Assim caracterizado:

O currículo da diferença rejeita a idéia de transformar os diferentes em mercadorias de consumo, em vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar. Ele incorpora o que os diferentes têm a dizer, sente e trata as vozes, histórias, corpos, como desafios ao intercâmbio e a interpelação radical das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas. (LARROSA e SKLIAR, 2001 *apud* DORZIAT, 2009, p. 42)

Tentando focalizar a discussão para a especificidade da educação das pessoas com deficiência, vamos perceber que estas têm sido referenciadas não somente nas propostas curriculares, mas de um modo geral no contexto educacional, do ponto de vista biológico. Os discursos da deficiência, na maioria das vezes, tem se limitado ao fator biológico, como se o principal fator a ser considerado fosse à característica de se locomover em cadeira de rodas, ou usar uma prótese auditiva, ou quem sabe a bengala para guiar o caminho, enfim, essas pessoas são enxergadas apenas em sua deficiência.

De acordo com Skliar (2003, p. 164), existem poucos discursos e práticas sobre as pessoas com deficiência que incluam questões como: contexto cultural dessas pessoas, sua subjetividade, enfim, as abordagens tem se dirigido as características físicas, a parte do corpo comprometida, encarando essa alteridade deficiente como “um corpo sem sujeito e, também, de um corpo sem sexualidade, sem gênero, sem idade, sem classe social, sem religião, sem cidadania, sem idade, sem geração, etc.” (SKLIAR, 2003, p.164). A projeção desse discurso vai ser refletida na escola e no currículo:

Embora seja certo que na atualidade a epistemologia tradicional da educação especial cedeu espaço a algumas representações sociais das identidades da alteridade deficiente, ela continua sendo percebida, em termos de totalidade, como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo. Assim, o ser deficiente auditivo, o ser deficiente visual, o ser deficiente mental constituem ainda a matriz representacional, a raiz do significado identitário, a fonte única de caracterização – biológica – desses outros (SKLIAR, 2003, p.160).

Considerando a ideia de que o currículo funcionou e ainda funciona como dispositivo pedagógico que demarca fronteiras com os Outros, como lembra Veiga-Neto (2002, p. 165), percebemos como o outro diferente, passa a ser encarado como um problema ou ameaça. Mas além desses fatores, percebemos também a importância e necessidade que se tem de problematizarmos esse formato que o currículo tem se configurado, como instrumento classificatório e disciplinar. Portanto, utilizamos os argumentos aqui apresentados para pensar no currículo como instrumento que produz significados através de discursos, sendo marcado pelas relações de poder. Com esse entendimento, percebemos que um currículo para as diferenças certamente será aquele que possa perceber esses elementos e tentar desestabilizá-los; um currículo que traz os Outros, os diferentes, para o centro do processo, como bem assinalou Dorziat. Nesta concepção, é necessário ter clareza do modelo de currículo que temos e o currículo que aspiramos e quais os caminhos para a materialização desse currículo para as diferenças. Em síntese, é necessário perceber que o currículo “é pensado e funciona como uma estrutura classificatória e disciplinar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 171), portanto ele

atua diretamente na distribuição de saberes, de maneira homogênea, considerando a identidade dos sujeitos como únicas e estáveis.

Tendo clareza deste modelo de currículo, alguns estudiosos, pesquisadores, enfim, alguns dos autores aqui citados, trabalham numa perspectiva de currículo mais equilibrado e justo, ou seja, que as identidades sejam representadas nesse espaço como múltiplas, diferentes e fluídas. Que a identidade das pessoas com deficiência não sejam vistas apenas em seu aspecto biológico, mas que considerem sua subjetividade, gênero, sexualidade, linguagem, etc. Para Candau (2002, p.128), trabalhar com as diferenças não significa se opor a igualdade, uma vez que “diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice”. Para tanto, explica que a igualdade que se propõe constituir passa pelo reconhecimento dos direitos básicos de todas as pessoas. Nesse contexto, é preciso considerar que as pessoas não são as mesmas, cada uma delas tem suas diferenças, e são essas diferenças que precisam ser “reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade”.

Com esta posição, aqui traçada sobre identidade, diferença e currículo, e mediante as discussões teóricas aqui iniciadas, estaremos no próximo capítulo dirigindo o foco para a política de inclusão destinada a educação das pessoas com deficiência, nosso objeto de estudo na pesquisa. Entendemos que o debate sobre a educação das pessoas com deficiência não pode mais ser reduzido às classificações e diagnósticos clínicos, pois questões como identidade, diferença e currículo são elementos constituintes do processo educativo, e estes precisam ser considerados.

 CAPÍTULO 4

4 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Considerando a “Política de Inclusão” como objeto de estudo e pesquisa, estaremos agora tentando esboçar algumas questões inerentes a Educação Especial no Brasil, tais como: aspectos históricos conceituais da inclusão, com base em Pacheco (2007), Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), Mrech (2001), Baptista (2008), Carvalho (2004), Mantoan (2008), Santos e Paulino (2008), Alves (2008). Sobre os documentos oficiais, as ações e programas do Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, bem como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008. Contudo, pretendemos esclarecer que o objetivo desse trabalho não se refere apenas a descrição da política de inclusão, mas, sobretudo a problematização e os questionamentos que giram em torno dos discursos e da prática da educação inclusiva. Portanto, ao traçarmos o quadro da Educação Especial no Brasil e as políticas destinadas à educação das pessoas com deficiência, recorreremos na segunda parte deste capítulo a alguns estudiosos do campo da Educação Especial, cujos estudos e produções têm se alinhado numa perspectiva problematizadora e crítica da política de inclusão, dos discursos oficiais e suas práticas, tais como: Laplane (2008), Garcia (2008), Ferreira e Ferreira (2004), Silva (2001) e Dorziat (2008).

4.1 Marcos histórico-legais da Educação Especial no Brasil

Quando tratamos da educação das pessoas com deficiência, nesse caso do ponto de vista da educação inclusiva, não podemos deixar de fazer referência ao histórico da educação dessas pessoas, pois o movimento da inclusão é mundial, envolvendo diversos países e é, sobretudo influenciado por fatores políticos, sociais e econômicos. Considerando as discussões aqui já tratadas sobre o contexto de exclusão a qual as pessoas com deficiência foram submetidas ao longo do tempo, podemos fazer um breve resgate histórico da educação especial e das primeiras instituições educativas para essa finalidade.

Primeiramente, vamos observar que os deficientes foram vítimas de preconceitos e barreiras, baseadas na idéia de que não podiam desenvolver habilidades, se profissionalizar, trabalhar, estudar em escolas regulares, portanto, impossibilitados de assumir algumas atividades e seguir os padrões estabelecidos em uma sociedade em função de suas supostas limitações. Essa concepção vai sendo disseminada durante muito tempo em diferentes espaços e épocas.

Alguns pesquisadores que abordam a história das pessoas com deficiência em diferentes períodos históricos revelam como as pessoas com deficiência eram tratadas e percebidas nos diferentes tempos/espacos. De acordo com Lima (2006, p.27), na antiguidade clássica as pessoas com deficiência eram eliminadas em função do ideal de perfeição da época. Bencini (2001) nos dirá que na Roma Antiga, as crianças que tinham alguma deformação eram jogadas em esgotos. Do mesmo modo, o antigo Egito mantinha uma prática de condenação, abandono e exclusão, a qual sacrificava pessoas com deficiência auditiva e visual por não apresentarem condições para o trabalho. Para Santiago (2009, p.125), a rejeição da civilização egípcia para com os deficientes estava ligada a origem social “se, pertencente à nobreza ou aos sacerdotes, a pessoa deficiente recebia proteção, tratamento, ajuda, no entanto, se pertencente à classe menos favorecida, estavam condenados ao abandono e a exclusão”.

Estes traços da exclusão são vistos também durante a Idade Média, uma vez que as pessoas com deficiência eram excluídas e afastadas do convívio social porque se acreditava que possuíam doenças contagiosas ou estavam possuídas por demônios (LIMA, 2006, p. 27). Essa concepção era justificada pela crença de que essas pessoas seriam bem cuidadas ou tratadas em confinamentos. A partir do século XVI, as pessoas com deficiência vão passar pela fase de abrigo em asilos, conventos e albergues, instituições sem finalidades educacionais. Segundo Mendes (2006, p. 2), algumas das experiências de abrigo realizadas nesse período foram inovadoras, no entanto a característica era assistencialista, ou seja, o confinamento em ambientes separados como asilos e manicômios tinha caráter custodial, apenas para tratamento dos considerados desviantes e também “para proteger a sociedade dos anormais”.

Outro fator que marcou esse período foi o nascimento da vertente médico-pedagógica, que buscava dar respostas aos desafios apresentados no tratamento dos casos de deficiência graves (JANNUZZI, 2004, p. 31). Mas, além dessa intenção, a atuação dos médicos e a influência da medicina incidiram diretamente nas propostas educacionais que estavam se desenvolvendo nas instituições segregacionistas dessa época.

A educação das pessoas com deficiência vai surgir, sobretudo, a partir do século XIX com a origem das classes especiais, com caráter assistencialista, muito influenciado pelo modelo médico de diagnóstico e tratamento. Mas, esse modelo de classe, pautado no tratamento clínico vai ser confrontado por uma série de movimentos que aconteceram no século XX, quando apareceram os questionamentos ao modelo médico e a luta para que o direito dessas pessoas à educação fosse tratado a partir de ponto de vista educacional.

Foi neste contexto que o paradigma da educação inclusiva surgiu em escala mundial com o objetivo primeiro de abordar a importância da instituição educacional para as pessoas com deficiência. Segundo Voivodic (2004, p.21), esse movimento em favor da inclusão ganha força através da Pedagogia Institucional que abordava a importância do contexto educacional para as pessoas com deficiência, dos movimentos de desinstitucionalização dos manicômios, que defendia a importância da participação dos deficientes mentais nos ambientes comuns, e a força dos movimentos e lutas dos pais e familiares, em favor da inclusão dos seus filhos em situações comuns de ensino. O movimento de desinstitucionalização manicomial foi considerado por Mrech (2001, p. 6) como o movimento mais transformador da cultura na década de 60 e 70. Essa mudança representa a quebra das cadeias manicomiais, como lugares de atendimento e tratamento dos doentes mentais. A autora reafirma que os eixos básicos que definem o paradigma da inclusão se constituíram a partir da emergência da psicanálise, da luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial.

No Brasil, a educação das pessoas com deficiência também passou por fases distintas. Segundo Barbosa (2006, p.17), desde o período colonial o país foi “caracterizado pela ausência total de políticas voltadas para o atendimento desse segmento da população”. A oferta de educação para as pessoas com deficiência no Brasil deu-se na época do Império em fins do século XIX, quando foram criadas duas escolas especiais no Rio de Janeiro: O Imperial Instituto dos meninos Cegos, fundado em 1854, posteriormente chamado de Instituto Benjamim Constant (IBC); e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundada em 1857, hoje denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Estas escolas foram consideradas as primeiras instituições federais com o objetivo de oferecer atendimento ao deficiente, no entanto, desenvolviam um atendimento segregado e restrito, atendendo a uma pequena parcela da população com deficiência. Segundo Jannuzzi (2004), o regime do Instituto dos Meninos Cegos era de internato, uma forma de recolhimento própria dos tempos coloniais que já estava consagrada entre a sociedade brasileira desde a chegada dos Jesuítas. Na primeira metade do século XX, havia cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino

regular e onze instituições especializadas no Brasil (Mazzotta, 2001, p.28-31). As instituições especializadas que funcionavam nessa época, assumiam a função de oferecer atendimento as pessoas com deficiência, mas, é necessário pontuar que o atendimento tinha um caráter muito mais clínico, médico, do que pedagógico, o qual concebia as pessoas apenas do ponto de vista biológico, ou seja, a partir das deficiências e limitações que possuíam. Dentro desses espaços a prioridade passava sempre pela necessidade de tratar o paciente, de reabilitar, de treinar, etc. Assim, explica Glat e Fernandes (2005, p.36):

A educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico [...]. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico [...] Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos.

Assim se organizou a educação especial no Brasil, funcionando tradicionalmente como atendimento educacional especializado. Nessa concepção, a Educação Especial era substitutiva do ensino comum, ou seja, a oferta de educação para as pessoas com deficiência era apenas nessas instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, que “determinava formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência” (Brasil, 2008, p.9-10).

O foco para a educação inclusiva nas escolas regulares apareceu de modo expressivo na segunda metade do século XX, quando começou a se deflagrar os movimentos mundiais pela conquista dos direitos a educação. Esses movimentos em sua maioria faziam parte da agenda mundial como definidora de políticas educacionais de caráter uniforme, com vistas a responder os anseios neoliberais. O impacto deste conjunto de movimentos e eventos ligados a educação especial, muito mais do que uma reivindicação pela superação da exclusão e emancipação humana, parece estar ligado às repercussões do fenômeno da globalização e os anseios das agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial financiador das políticas educacionais com vistas à formação de trabalhadores para o mercado competitivo.

Em meio a este cenário, a educação das pessoas com deficiência passa a ser assunto dos eventos internacionais, cujo desdobramento vai resultar numa série de documentos normativos e leis que vão abordar o direito à educação para todas as pessoas na

escola comum¹. Esses documentos vão influenciar diversos países na organização das políticas públicas na área da educação, assim como na legislação.

No Brasil, o direito a educação das pessoas com deficiência foi respaldado desde 1961 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, Lei nº 4.024/61 que já fazia menção ao direito dos “excepcionais” a educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008, p. 10). Essa premissa também aparece na Constituição Federal de 1988, a qual está baseada no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I). Na Constituição é estabelecido que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, inciso III). Tais dispositivos legais são reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Lei nº 8.069/90 que reafirma em seu artigo 53 o direito a educação a criança e ao adolescente e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. (art. 53, inciso I e III). Com esta base, a Educação Especial foi se desenvolvendo através de práticas tradicionais de ensino, paralelamente ao ensino comum. Foram essas bases que constituíram a política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994 (Brasil, 2008, p.10), cuja finalidade consistia na “integração institucional”, processo pelo qual os alunos podiam freqüentar as escolas regulares desde que tivessem condições de se adaptar as atividades curriculares programadas no ensino comum.

De acordo com Mrech (2001, p.1), esse paradigma caracterizado como integração, pode ser afirmado como uma prática seletiva, ou seja, os alunos precisavam se adaptar aos parâmetros que fossem estabelecidos pela escola, aos pré-requisitos da classe/série, pois, do contrário, estes seriam destinados as classes especiais. Muitos autores discutem sobre as características da integração numa tentativa de diferenciá-la da proposta de inclusão. Para Romeu Sassaky (2005, p.21), a integração se constituiu num esforço constante das pessoas com deficiência para que se tornassem aceitas pela comunidade, pela escola, pelas turmas das classes comuns:

¹ Declaração Universal dos Direitos Humanos, instituída em 1948, em assembléia Geral das Nações Unidas, em Paris, França. Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, aprovado em 1982 pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Declaração Mundial de Educação Para Todos, aprovada na Conferência Mundial ocorrida em jomtien (Tailândia) em março de 1990. Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo Governo da Espanha e pela UNESCO em 1994.

A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social. O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum, e assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às classes comuns, às empresas etc.) (SASSAKY, 2005, p.21-22).

Nessas colocações, podemos observar que a oferta de educação que vinha sendo proposta se caracterizava num modelo de educação excludente, baseado na classificação das pessoas, na seletividade daqueles que conseguem se adaptar ao sistema, no disciplinamento e na homogeneidade dos alunos. Segundo Ainscow (2009, p. 14), a insatisfação com a política de integração impulsionou a exigência de mudanças na educação. Os argumentos partiram do pressuposto que o modelo clínico de avaliar as crianças com deficiência impedia seu progresso pleno, portanto, ao reconceitualizar a tarefa das necessidades especiais percebeu-se que “as dificuldades vividas por estudantes resultam das formas com que as escolas estão organizadas atualmente e dos métodos de ensino que são oferecidos”. Esta constatação nos convida a pensar também no papel da escola que tem excluído as diferenças dos alunos de forma sistemática ao longo da sua história. Mesmo sendo formada por alunos/as singulares, com diferenças, particularidades que marcam sua/as identidade/es, a escola não tem percebido as diferenças dos alunos e, por vezes, ou na maioria das vezes, tem sido excludente e normalizadora. A exclusão do outro pode ser vista nos currículos da escola, bem como nas práticas de ensino, os quais nunca aparecem como sujeitos participantes daquele processo educativo. Assim, percebemos que, os alunos considerados “fora do padrão de normalidade” tendem a ser estigmatizados das situações de ensino/aprendizagem e percebidos, apenas, a partir do olhar de tolerância e aceitação. E quando é contemplado em alguma proposta educacional, este precisa se enquadrar no esquema da escola.

Em síntese, a instituição escolar brasileira manteve uma estrutura padronizada e disciplinadora, a qual reforça o modelo normalizado, unificado e excludente. Essa característica da educação, nem sempre, ou quase nunca considera a multiplicidade de identidades que existe na escola, como se todos os alunos partilhassem das mesmas idéias, experiências, opiniões, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse caso, é necessário pontuar que as fragilidades do modelo de integração também resultam do modelo de escola que se tem na educação brasileira.

Para Ainscow (2009, P. 14), a consequência do pensamento crítico ao modelo de integração passou a enfatizar a reforma das escolas “de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado”. Situando o contexto brasileiro, percebemos que o processo de transição do modelo de integração para inclusão começa a dar os primeiros passos ainda na década de 90.

Em termos legais, a Educação Especial aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 58) e prevê a existência de serviços de apoio especializado na escola regular, abrindo possibilidade ao atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração na classe comum (art. 58 §1º). A referida lei inovou no sentido de abordar a educação especial em um capítulo específico, o qual preconiza que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidade especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades” (Cap. V, art. 59, inciso I). Contudo, a publicação da LDB tem gerado debate entre estudiosos e especialistas da área, sobre a utilização do termo “preferencialmente” quando se refere à Educação Especial. Em recente análise sobre essa questão, Ferreira (2009, p. 35) explica que a grande polêmica em torno dessa terminologia divide-se entre os que defendem que esse termo pode dar margem a processos de exclusão, por parte dos sistemas educacionais e das escolas, e os que defendem que a terminologia assegura o direito de escolha para optar entre a escola regular e a escola especial. Na concepção da autora, o problema do termo preferencialmente reside no fato de que as escolas podem utilizá-lo para recusar as matrículas dos alunos com deficiência, perpetuando a exclusão nas escolas.

Consideramos que a terminologia “preferencialmente”, a qual deixa aberta a possibilidade de oferta de educação em classes especiais ou em classes comuns, como uma abertura muito importante dentro da proposta da educação destinada as pessoas com deficiência, porque entendemos que todas as pessoas, independente de sua condição física, mental e intelectual, devem ter o direito de escolha respeitado, ou seja, as crianças, adolescentes e jovens devem ter a possibilidade de escolher em qual instituição de educação querem estudar, seja a escola regular, seja a escola especial, seja nas duas instituições. Este entendimento parte da ideia que não podemos inferiorizar de modo generalizado a oferta de educação que vem sendo oferecida nas instituições especializadas, bem como nas classes de atendimento educacional especializado, mesmo diante das constatações de práticas

segregacionistas que marcam grande parte destas instituições. Não podemos assumir o discurso de que a escola regular pode ser um referencial em termos de propostas educacionais, uma vez que a escola tem se mostrado uma instituição muito excludente ao longo de sua história. A escola tem excluído não só os alunos com deficiência, mas os que são negros, os que são pobres, os que são das zonas rurais ou das periferias dos centros urbanos, etc. Com esse olhar, nos posicionamos na defesa do termo preferencialmente, amplamente utilizado nos documentos legais.

Mesmo com a existência dos conflitos e posições em torno dos textos legais, e da proposta de inclusão na rede regular, é inegável que o foco da Educação Especial parece ser outro a partir da publicação da LDB, no sentido de que a ênfase passa a ser tão somente sobre as reformas nas instituições de ensino, as escolas, os professores, os currículos. O direcionamento da legislação, assim como os decretos, resoluções e diretrizes que vão se desmembrando na política educacional de Educação Especial passam a demandar mudanças, reformas nos sistemas de ensino; desde a estrutura física as práticas pedagógicas da escola, para que venham oferecer acessibilidade as pessoas com deficiência².

Os sinais deste processo que vem sendo chamado de educação inclusiva são visíveis nos últimos anos não somente nos documentos legais, pois estes aparecem na mídia, através de propagandas, campanhas, notícias, reportagens, textos, etc.; nos programas e serviços públicos e privados, através de políticas e projetos; nas escolas, através de ações e programas de formação para professores. Esse tem sido um quadro constante no Brasil e em diversos países que tem caminhado no sentido de realizar uma política educacional de inclusão voltada para as pessoas com deficiência. Contudo, existem algumas questões importantes que devemos considerar, antes de adentrarmos propriamente na especificação da atual Política Nacional de Educação Inclusiva. Essas questões giram em torno do conceito de inclusão, os princípios, as concepções de pesquisadores sobre a educação inclusiva, o público a que se destinam, os objetivos que se pretendem atingir e os entraves. Com o propósito de apresentar esses pontos, estaremos discutindo no próximo momento sobre o conceito de inclusão na educação. E partindo dessas concepções, passamos a apresentar a atual política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

² As Diretrizes Nacionais para a educação Especial na educação Básica resolução CNE/CEB nº 2/2001 (art. 2º) determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atender os alunos com deficiência e assegurar as condições necessárias para que os alunos possam ter uma educação de qualidade.

4.2 Abordagem do conceito de inclusão

Em termos de conceituação, percebemos que já existe uma série de publicações que abordam os sentidos da inclusão, contudo, existem controvérsias e consensos relacionados a sua definição. Sob o enfoque da educação que ora estudamos, podemos perceber que há uma confusão em torno dos termos “integração” e “inclusão”, a qual são considerados como sinônimos (FERREIRA, 2005, p.43). E com essa percepção, a inclusão acaba sendo referenciada apenas a Educação Especial e as pessoas com deficiência. A inclusão, portanto, não se dirige apenas à educação das pessoas com deficiência, pois se agrega a um valor político e social mais amplo, em busca da igualdade de direitos a todos os grupos de pessoas que são excluídos da sociedade. Como diz Pacheco (2007, p. 16), a inclusão “relaciona-se com a igualdade e a luta contra a exclusão social de grupos marginalizados em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro tipo de contexto social”, como os grupos étnicos, grupos de crenças diferentes, grupos de gênero, grupos de orientação sexual, entre outros. Contudo, é preciso resgatar que a grande ênfase sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência é fruto do intenso movimento de luta desse grupo pela educação, por alternativas pedagógicas que pudessem incluir essas pessoas no sistema regular de ensino, das reformas que a educação tem passado nos últimos anos e das políticas públicas destinadas especificamente à educação inclusiva. Sob esse enfoque, percebemos uma intensa concentração de estudos sobre a inclusão, do ponto de vista da educação e de modo mais preciso no campo da Educação Especial.

Para Santos e Paulino (2008, p. 12)

[...] a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, *incondicionalmente*, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir.

A perspectiva inclusiva caminha no sentido de combater a exclusão, portanto sua prática “aparta-se da ânsia de homogeneização dos seres humanos” e passa a entender a instituição de nossa sociedade a partir das diferenças (CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 123). Contudo, há uma polemização entre estudiosos, especialistas e pessoas ligadas à causa da

inclusão quando esta se refere à valorização das diferenças. Os questionamentos geralmente giram em torno do significado dessa suposta “valorização” das diferenças, amplamente empregada nos documentos e orientações da inclusão. Esta questão é discutida a partir de interpretações que concebem a valorização das diferenças na educação inclusiva apenas como: aceitação das pessoas com deficiência na sala de aula junto aos alunos considerados “normais”. Nesse sentido, Alves (2008, p.105) explica que:

A educação Inclusiva não é aquela que aceita as diferenças, mas faz a diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. Negar a diferença é submeter-se a padrões preestabelecidos, o que acarreta a perda da identidade. A perda da identidade, por sua vez, amputa-nos a condição de ser sujeito, nos colocando na de sujeitoado.

Sob este olhar, se descortina a idéia de que a Educação Inclusiva precisa ser concebida a partir das diferenças, porque são traços importantes a serem considerados na identidade dos sujeitos. Além disso, o referencial da inclusão não deve ser apenas “estar incluso na turma regular”, como bem coloca Carvalho (2004, p. 16). Conforme mostra a autora, a proposta vai muito além desse primeiro passo, sendo necessária uma implementação cautelosa, para não correr o risco de “comprometer uma vez mais, a trajetória desses seres humanos, aprisionando-os numa rede de significados... que tentam mascarar ou negar suas diferenças, numa construção discursiva sobre igualdade”.

Em termos de conceituação, o ensino inclusivo “é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Esse sentido expresso, pelos autores citados, afirma que a inclusão é um valor constitucional fundamental, no entanto, este valor não pode ser confundido com negação das diferenças, mas como uma inclusão que acolhe, aprecia e celebra as diferenças.

As concepções sobre o que vem a ser a igualdade e as diferenças dentro do conceito de inclusão também têm gerado polêmica. Dado a importância que esses termos têm dentro dos fundamentos da educação inclusiva, consideramos a seguinte abordagem:

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta essas diferenças (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12-13).

Desse ponto de vista, a igualdade é considerada como princípio de direito de oportunidades de acesso à educação, e não deve ser confundida com a oferta de práticas pedagógicas homogêneas, uniformes, como se todos os alunos possuísem as mesmas habilidades, ou seja, a igualdade “diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas” (CARVALHO, 2004, p. 17). A educação inclusiva pode ser encarada como a que “abrange todos os educandos, respeitando as diferenças, sem, no entanto, pretender massificá-las com uma suposta homogeneização” (ALVES, 2008, p. 103).

A educação inclusiva vai referendar a reforma escolar como o caminho para concretização de práticas educativas, de modo que o objetivo da reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças. Esse pensamento pode ser visto em pesquisas e publicações que estudam algumas experiências de países que tem desenvolvido a educação inclusiva em suas escolas e sistemas de ensino (PACHECO, 2007; MITTLER, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999; AINSCOW, 2009). Com atenção específica para a educação inclusiva recorreremos a alguns estudiosos da área, em busca dos pressupostos da inclusão na educação e percebemos que a idéia central da educação inclusiva pressupõe uma reestruturação da escola, de modo que a instituição se ajuste para receber todas as crianças que desejam matricular-se. Em estudo publicado por Pacheco (2007) sobre as práticas de educação inclusiva em países como a Áustria, Islândia, Portugal e Espanha, desenvolvidas durante 1998 a 2001, verificou-se que o movimento em direção à educação inclusiva é considerado um dos principais movimentos reformistas na escola no século XX e uma política aceita internacionalmente, sendo justificada em termos de “justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria de programas” (PACHECO, 2007, p. 15).

Há um consenso de que a inclusão não significa pura e simplesmente “incluir” os alunos com deficiência nas classes regulares, mas oferecer condições para esse acesso, em termos de estrutura física e arquitetônica, em metodologias, formação dos professores, comunicação, atitudes de conscientização, etc. Isso implica em “mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”, para tanto, devem se referir “a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais” (MITTLER, 2003, p.16).

Para concretização destas práticas inclusivas, alguns autores vão dizer que é necessário repensar a concepção de currículo que se tem na educação, tendo em vista que o currículo tem funcionado a partir de disciplinas, conteúdos e avaliações que tendem a

padronização dos alunos. Sobre isso, afirmam Santos e Paulino (2008, p. 13), com muita propriedade:

Ainda nos parece bem marcante na prática educacional a idéia de currículo relacionado a conteúdo. [...]. Toda esta quantidade de saberes exigidos dos alunos muitas vezes não tem finalidade alguma na construção das suas identidades, por simplesmente não conter respostas para suas questões cotidianas [...]. Este currículo reprime por acabar funcionando muitas vezes como uma *grade curricular* no sentido literal da expressão. Representa e impõe valores de uma cultura hegemônica, que pouco se assemelha à cultura popular e seus anseios. Todas as disciplinas parecem, aos poucos, tentar homogeneizar os alunos em torno do que seja o aluno- “padrão”, identificado por meio de sua nota e de seu bom comportamento.

Os pressupostos da inclusão buscam justamente o contrário desse modelo de currículo, uma vez que levam em conta às diferenças, utilizando-as para transformar recursos e metodologias em critérios mais flexíveis, considerando a opinião de todos envolvidos (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 14). Essa tem sido uma crítica comum ao currículo: conteúdos, disciplinas, poder, interesses etc. Contudo, é preciso esclarecer que, quando se discute sobre as revisões necessárias para o currículo na educação inclusiva, não se está descartando a existência dos conteúdos e disciplinas, pois se entende que aprender matemática, história, português, geografia etc., também é importante para as pessoas. É assim que Stainback e Stainback (1999, p. 234-235) apontam para a socialização e as amizades como os principais objetivos educacionais que devem compor o currículo. Segundo os autores “é através da socialização com diferentes colegas em ambientes de ensino regular que as crianças aprendem, encontram significado e propósito na aprendizagem e conseguem um maior entendimento das muitas disciplinas ensinadas na escola”.

O enfoque nas amizades significa que os alunos devem se sentir bem vindos e seguros no espaço da escola, isto através da amizade entre os professores e alunos, de modo que ao tempo que estimulam seus sentimentos, elevam a auto-estima e desenvolvem as habilidades na leitura, matemática, História, habilidades da vida diária, etc. Para os autores supracitados, grande parte do que é aprendido na escola é fruto das interações entre os alunos e este processo de interação que se for adequadamente organizado, “poderá proporcionar oportunidades para os alunos conhecerem-se, respeitarem-se, interessarem-se, e apoiarem-se mutuamente, ao mesmo tempo em que aprendem as habilidades acadêmicas, da vida diária, vocacionais, etc.” (STAINBACK; STAIBACK, 1999, p.235). Diante de todas as questões sobre inclusão aqui apresentadas, ainda há uma delas que não pode ficar de fora do debate, uma vez que gera uma série de posicionamentos contraditórios. Trata-se do atendimento educacional especializado, que, conforme visto, é respaldado pela LDB (cap. V art. 58), e

durante muito tempo foi oferecido em escolas especiais e classes especializadas. Com a proposta de educação inclusiva preferencialmente nas escolas regulares, acabou gerando um grande debate sobre a existência e manutenção das instituições especializadas e dos serviços de apoio especializado.

Alguns estudiosos do campo da Educação Especial defendem que a abertura dada nos textos legais para a existência de atendimento educacional especializado tem gerado um sentido dúbio da Educação Especial (MANTOAN, 2008, p.30), ou seja, propõe-se a inclusão de todos na escola regular, mas, ao mesmo tempo, é assegurado o atendimento especializado. A autora afirma que as escolas especiais são mais propiciadoras da discriminação e, “em consequência, deveria já ter sido banida” (*idem.*, p.34). Esses argumentos são justificados com a idéia de que os ambientes especializados, “jamais serão inclusivos e compatíveis com o papel social e educacional das escolas comuns” (*idem.*, p. 35). Esta posição configura o discurso de que enquanto existência tiver as instituições especializadas, será mais difícil concretizar os princípios da educação inclusiva. Assumindo essa fala, Ferreira (2009, p. 36) diz que o termo “preferencialmente” utilizado na LDB permite as escolas preferirem que o aluno com deficiência estude em uma escola especializada, “uma escola segregada, apropriada para ele(a)”. Para Ferreira, esse problema pode ser utilizado pelas escolas regulares para recusar e suspender a matrículas dos alunos com deficiência. Contudo, existem outras concepções sobre o papel das instituições especializadas, classes especiais e serviços de apoio e atendimento especializado, as quais postulam que a educação inclusiva é aquela que oferece condições de acessibilidade as crianças, jovens e adultos com deficiência na escola comum, e que oferecem atendimento educacional especializado como apoio suplemento ao ensino regular. Dentro dessa concepção, percebe-se que o atendimento especializado não deve ser extinto da Educação Especial, mas deve funcionar como complemento ao ensino regular.

Conforme sinaliza Batista (2008, p. 121):

A inclusão escolar não significa desconsiderar as especificidades e necessidades educacionais de cada aluno. Pelo contrário, inclusão significa preservar os direitos dos alunos de frequentar as escolas comuns e atender às necessidades específicas para que cada aluno alcance seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiência mental nas escolas comuns contempla a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar e em horário diferente daquele estabelecido pelo ensino regular.

Sob esta visão, a autora tem defendido a importância do apoio especializado, concordando que este precisa acontecer concomitantemente com a escola comum, uma vez

que um beneficiará o desenvolvimento do outro. Assim, define que o atendimento especializado é como um trabalho diferenciado daquele desenvolvido pela escola comum, uma vez que este não reproduz os conteúdos e metodologias, pois “todo trabalho é pautado na necessidade e particularidade do aluno, tornando-se necessariamente subjetivo e, por isso mesmo, é caracterizado como um “atendimento”, mas isso não impede uma ação eminentemente pedagógica” (BATISTA, 2008, p. 121).

Seguindo esta linha de raciocínio, Carvalho (2004, p.17) defende a educação inclusiva, mas explica que isso não supõe o desmonte da Educação Especial e das modalidades de apoio que são oferecidas para aqueles alunos que dele necessitam. Para ela, é necessário garantir o atendimento educacional especializado em salas de recurso ou classes especiais, desde que estes ambientes não funcionem como reduto para o fracasso escolar e a exclusão (*idem.*, p. 29-30). Ainda sobre essa questão, comenta:

[...] o atendimento educacional especializado, cumpre atentar que, em nossa língua, atendimento significa dar ou prestar atenção a alguém, levar em conta, acolher, acatar enquanto que o vocábulo especializado tanto quer dizer particularizado, singularizado, quanto trabalho profissional ligado a uma habilidade ou interesse particular de cada um.

Com esses significados podemos considerar o atendimento educacional especializado tanto do ponto de vista de quem o oferece – o profissional que se especializa – como do ponto de vista do sujeito que recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais (CARVALHO, 2004, p.66).

Conforme vemos, o atendimento educacional especializado constitui um dos parâmetros da proposta de educação inclusiva, uma vez que sua função é oferecer suplemento a escola comum na educação das pessoas com deficiência. Essa e outras questões são especificadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de que trataremos de modo mais pontual no próximo momento.

4.3 A política de inclusão na educação brasileira

Este tema tem por finalidade abordar a Política Nacional de inclusão e os programas e ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, com base nos documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto

nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009).

Treze anos após a publicação da LDB 9.394/96, algumas mudanças no sentido de uma educação inclusiva foram se realizando na Educação Especial brasileira, no entanto, essas mudanças têm se constituído notadamente em termos de legislação. É consensual entre pesquisadores e estudiosos que o processo de inclusão no Brasil avançou muito no sentido dos textos legais e da própria política educacional, contudo, existem questionamentos quanto à efetivação, o diagnóstico da educação inclusiva, ou seja, os resultados das experiências que estão sendo realizadas. Consideravelmente essas análises sobre a política de inclusão serão instrumentos importantes para nosso trabalho, no entanto, passamos primeiramente a conhecer a política.

O documento que fundamenta a atual Política de Educação Inclusiva foi lançado em 2008 pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP e disponibilizado em publicação impressa e eletrônica da Revista da Educação Especial, disponível no Portal do Ministério da Educação³. Trata-se de um conjunto de formulações acerca da oferta de educação para os alunos com deficiência nas escolas regulares e orientações para os sistemas de ensino.

A Política Nacional de Educação reafirma os princípios da inclusão mencionados em outros documentos legais, tendo como objetivo “o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.14). Para isso, orienta as escolas a promover respostas às necessidades dos alunos, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento Educacional Especializado;
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

³ “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” é um documento que dispõe sobre os marcos históricos e normativos da educação Especial, sobre o diagnóstico da educação Especial até o ano de 2006 e apresenta os objetivos e diretrizes da Política de Educação Inclusiva, dispõe sobre os alunos atendidos nessa modalidade. O documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho composto por membros da Secretaria de Educação Especial e professores de instituições superiores com atuação na Educação Especial.

Conforme vemos, essa política destaca a Educação Especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008, p. 15), sendo oferecida nas turmas comuns do ensino regular e complementada através do atendimento educacional especializado. Essa é a concepção que vai caracterizar a Política Nacional de Educação Inclusiva: educação nas classes regulares e atendimento educacional especializado em turno inverso ao da classe regular. Parece que a novidade trazida na atual política na perspectiva da Educação inclusiva inside justamente na oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Embora este direcionamento para o atendimento educacional especializado já tenha sido abordado em outros documentos (Lei 9.394/96, art. 58 e 60), e muito debatida entre especialistas da área, agora, há uma ênfase na Política Nacional sobre a oferta desse atendimento cuja função seria “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008. p. 15).

O atendimento educacional especializado foi regulamentado em 2008 pelo Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro, o qual destaca que “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” (art. 1º). O decreto assinala que o Ministério da Educação prestará esse apoio técnico e financeiro através de ações voltadas a oferta do AEE. Assim previstas no artigo 3º:

- I - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- III - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- IV - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- V - Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Além do decreto citado, recentemente o Ministério da Educação - MEC, o Conselho Nacional de Educação - CNE e a Câmara de Educação Básica - CEB, publica a Resolução nº 4, de Outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. O referido documento especifica que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Percebemos então, que na atual política da educação Inclusiva há um interesse em matricular os alunos na escola regular e oferecer as condições necessárias para sua participação nas aulas, mas, existe um grande direcionamento para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, considerando que esse atendimento é o complemento necessário para que os alunos desenvolvam suas especificidades. Essa constatação é proveniente dos recorrentes discursos que compõem os documentos oficiais, os quais propõem a política na perspectiva inclusiva. Contudo, é preciso olhar para as questões práticas da implementação da política, desde o que vem sendo anunciado pelos órgãos normativos e executores da política, ao que vem sendo discutido por estudiosos e pesquisadores da área, e principalmente ao contexto das escolas que já estão realizando experiências ditas inclusivas. Assim, em breve descrição vamos considerar o que vem sendo desenvolvido pelo MEC a fim de se implementar no país a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O desenvolvimento da política no país é fomentado a partir da Secretaria de Educação Especial/ SEESP em parceria com as Secretarias Estaduais e municipais e as organizações não-governamentais. De acordo com a SEESP, o apoio aos sistemas de ensino têm ocorrido através de apoio técnico e financeiro (Decreto nº 6.571) para a oferta do atendimento Educacional Especializado e do desenvolvimento de programas, projetos e ações na tentativa de implementar a política de Educação Inclusiva⁴. Os principais programas são: Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa Escola Acessível, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Programa BPC na Escola.

⁴ A Secretaria de Educação Especial disponibiliza esses dados sobre programas, projetos e ações no portal do MEC.

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial vem sendo oferecido presencialmente e a distância por instituições de ensino superior. Na modalidade a distância os cursos são oferecidos pelo Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, que é constituído por uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala comum.

O outro programa de formação destinado aos professores e aos gestores de escolas públicas “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” é uma parceria entre o Ministério da Educação e os municípios e estados que estão organizados em 162 municípios-polo em todo país. A proposta do curso é oferecer uma formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para professores e gestores da rede pública. O curso tem um caráter multiplicador, ou seja, professores e gestores recebem uma formação com duração de 40 horas e após concluírem o processo, estes tornam-se aptos a estender a formação para outros profissionais.

Em termos de oferta de acessibilidade, a SEESP desenvolve o Programa Escola Acessível que busca atender as solicitações das escolas municipais e estaduais através do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE da escola, para adequação do espaço físico das escolas. Os recursos financeiros destinados a adequação das instituições são repassados às escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE.

A adequação das escolas, conforme assinalada na Política de Educação Inclusiva, prevê a oferta de Atendimento Educacional Especializado e a implantação de salas de recursos multifuncionais, para tanto, a SEESP desenvolve o Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais, que disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para apoiar a oferta do AEE.

O Programa BPC na Escola trata-se de um acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência (até 18 anos), beneficiadas com o Benefício Prestação Continuada-BPC, oferecido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Esse monitoramento é realizado anualmente através de pareamento de dados do Censo Escolar Inep/MEC o Banco BPC/MDS, o qual busca verificar os índices de inclusão escolar dos beneficiários do BPC. Esse programa tem um caráter interministerial, envolvendo os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com os municípios, estados e com o Distrito Federal.

Algumas ações já foram realizadas a partir destes programas, com o objetivo de se implementar a Política de Inclusão. Estas ações já são apresentadas quantitativamente pela SEESP. As quais observamos no quadro a seguir.

Quadro 4: Programas e ações desenvolvidos pela SEESP

PROGRAMA	AÇÕES
Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	Em 2009 o programa selecionou 11 instituições que estarão ofertando vagas para cursos de especialização (estimativa de 5.000 vagas) e cursos de extensão/aperfeiçoamento (estimativa de 8.000 vagas) aos professores do AEE e das salas comuns.
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	5.564 municípios e 94.695 profissionais da educação já foram atendidos por essa formação durante os anos de 2003 e 2007.
Programa Escola Acessível	O programa atendeu entre 2007 e 2008 2.543 escolas.
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Entre 2005 e 2006 foram disponibilizadas 626 salas de recursos multifuncionais; Em 2007 foram 625 salas e em 2008 foram 4.300 salas de recursos disponibilizadas as escolas públicas.
Programa BPC na Escola	O monitoramento realizado em 2008 identificou que 71% dos beneficiários do BPC, com deficiência na faixa etária de zero a 18 anos, estão excluídos da escola e que somente 29% destes beneficiários estão na escola.

Fonte: Secretaria de Educação Especial (2009) disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

Com base nesta descrição das ações desenvolvidas pela SEESP, as quais desenham o quadro da Educação Especial no Brasil, parece que a política de Educação Inclusiva vem sendo referenciada nos discursos oficiais a partir das estatísticas: número de alunos com deficiência que se matriculam na rede regular, número de professores e gestores que passaram por formação para a educação inclusiva, estimativas de formação para professores, número de escolas atendidas por programas que financiam reformas para adequação física das instituições, entre outros.

Conforme dito anteriormente, há uma “visão otimista” em relação à Política de Educação Inclusiva no Brasil em função das legislações e das ações e programas que vem sendo realizados no país, com o objetivo de tornar a educação inclusiva. Nesta perspectiva,

parece que, é atribuída a legislação uma capacidade de transformar a realidade das escolas, sem considerar as condições existentes. Postula-se que a matrícula nas escolas comuns, a adaptação das escolas, a implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação dos docentes através de cursos de formação continuada possibilitam a tão propagada “Educação Inclusiva” das pessoas com deficiência. No entanto, questões cruciais de uma educação inclusiva são deixadas de fora, ou não são consideradas, como: as condições das escolas, o currículo, as práticas que estão sendo desenvolvidas, a avaliação, a relação entre os alunos e o professor, a aprendizagem dos alunos, o tipo de apoio e serviço que está sendo oferecido no atendimento educacional especializado, a forma como os professores estão sendo preparados para atuar nas classes de AEE, a concepção dos familiares no processo de educação dos filhos, etc. Essas questões reveladoras das práticas que estão sendo implementadas nas escolas ditas inclusivas, quase não aparecem nos discursos oficiais, pois são encobertas pelos dados estatísticos de matrícula e ações, pela propagação das leis, pela crescente campanha e propaganda veiculadas na mídia televisiva, nos rádios, jornais e revistas.

De acordo com Laplane (2004, p. 11-12), este discurso da educação inclusiva, assim como o discurso educacional de modo geral “tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflado e mistificado a realidade”. Esse caráter ideológico vem se repetindo sistematicamente ao longo da história da educação, amparado pelo discurso de que na escola todos são iguais e que as oportunidades devem ser as mesmas. Para Laplane (2004, p.12), foi necessária muita análise crítica para desmontar e denunciar esse discurso, considerado “perverso e desmoralizador” especificamente para os grupos mais desfavorecidos como as pessoas com deficiência, que são culpabilizadas pelo próprio fracasso. Além desta questão ideológica contida no discurso, há uma grande ênfase na educação e nas escolas quando se fala em inclusão, como se a educação e as instituições escolares fossem as únicas responsáveis pela mudança social. Sobre isso, Laplane (2004, p.14) comenta que a própria Declaração de Salamanca (2004), quando elaborada, proclamou esse discurso de educação como a grande panacéia universal e a escola como espaço primordial para combater às atitudes discriminatórias, ou seja, atribui a educação à tarefa de mudança social e a escola como difusora desse princípio. Deste modo, explica:

A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses [...]. A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde interagem as classes, camadas e grupos hoje excluídos. A possibilidade de integração, portanto, depende de uma contenda que defina as

tomadas de decisões sobre as questões que afetam a vida de toda a sociedade e, em última instância, dos interesses políticos e econômicos que prevalecem nessas decisões (LAPLANE, 2004, p.14-15).

Argumenta-se a favor de uma mudança em todos os âmbitos da vida social, e não apenas na educação. Mas parece que este não tem sido o propósito das políticas de inclusão, uma vez que percebemos uma concentração maior na área da educação. No entanto, não se pode deixar de considerar que essa conotação está ligada a um discurso global, ou seja, as políticas de inclusão estão ligadas a organismos internacionais que propõem um projeto educacional comum para diversas regiões do mundo. Garcia (2008, p. 12) analisa a difusão destes interesses implícitos na política de educação inclusiva, destacando o papel dos organismos internacionais na formulação das políticas e como esse projeto têm provocado efeitos diversos em cada país. No caso brasileiro, a profusão desse discurso ocorre a partir do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselhos Estaduais de Educação (CEE), secretarias estaduais e municipais de educação. Para ela, a inclusão escolar “tem uma matriz liberal, a qual tenta obscurecer as diferenças de classe social” (p. 20-21) imprimindo a idéia de democratização do acesso à escola.

Para Ferreira e Ferreira (2004, p.24), é preciso considerar que quando o Brasil aderiu à Declaração de Salamanca foi “numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU)/ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM)”. Cujo propósito é melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso. Essa discussão pode servir de base para compreendermos as ações que estão sendo implementadas pelos órgãos brasileiros, as quais evidenciam números indicativos de alunos com deficiência que acessam a escola.

Percebemos um grande interesse da política de educação inclusiva em mostrar os resultados das ações, os indicadores, as estimativas, enfim, uma preocupação que busca atender aos princípios de uma política global, a qual estabelece linhas de ações compensatórias, na qual os alunos que nunca tiveram acesso a escola regular, agora terão a possibilidade de ser matriculados na escola e ocupar um espaço dentro das salas comuns. Mas, será que isso é suficiente para que essas pessoas sintam-se participantes da sociedade, que possam realmente estudar e desenvolver suas potencialidades?

Ferreira e Ferreira (2004, p. 24) postulam que “em seu aspecto geral essa política mais ampla mostra certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento” o que justificaria o

compromisso governamental com os organismos internacionais. Essas facetas da política de inclusão tendem a ser fechadas dentro do discurso, deixando transparecer apenas o ideal de educação e escola para todos.

Nesta linha de pensamento, Laplane (2004, p.17-18) argumenta:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadro docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

Tal realidade põe em cheque a eficácia do discurso da Educação Inclusiva. A autora apresenta uma faceta da fragilidade do discurso da inclusão, a partir do momento que analisamos o discurso e a prática. Assim, considera-se que o discurso da Educação Inclusiva se confronta com uma realidade na educação brasileira, totalmente oposta ao que se almeja na política de inclusão, tendo em vista uma série de problemas e dificuldades pelas quais têm passado o sistema educacional. Este olhar problematizador para os discursos da política de inclusão torna-se indispensável, dado a forma como vem sendo propagada na educação com uma nova linguagem, rearranjos de conceitos, travestida de intenções democráticas, mas, mantendo concepções já estabelecidas, a serviço de um modelo de educação global, desenhado por agências internacionais.

Neste sentido, Dorziat (2008, p.22) declara que, na medida em que compactuamos com a visão oficial e os discursos oficiais que utilizam novas palavras, termos e conceitos, mas continua agindo sobre as mesmas bases, “estamos contribuindo não só para a permanência disfarçada do estado de coisas, mas para criação de cada vez mais grupos de excluídos”. Para a autora, a lógica do discurso está ligada a ideia de desenvolvimento humano universal, o que possivelmente gera identidades únicas e estáveis.

[...] na maioria das vezes, o discurso do poder instituído, recheado de verdades absolutas, domina, oprime e exclui os outros, fazendo com que seja assumido como identidade, o que representa o poder. São adotados discursos envoltos de verdades socialmente construídas e assumidas como se falassem de verdades gerais (DORZIAT, 2008, p.24).

Estas ideias partem do entendimento de que o discurso está fortemente marcado por um esquema de poder que imprime verdades, e estas passam a ser assumidas socialmente como referência. Tal concepção está afinada com o pensamento de Foucault (1979, p. 14), o qual afirma que “a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder,

que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”, o que chama de “Regime” da verdade. No caso da Educação inclusiva prega-se a oferta de inclusão das pessoas com deficiência na sala comum como a verdadeira possibilidade de educar essas pessoas. Esse pensamento se fortalece em leis, programas e ações que passam a afirmar o estatuto de verdade da política de Educação Inclusiva. O que deve ser percebido nesse esquema são os mecanismos de poder que o regulam.

[...] quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana (FOUCAULT, 1979, p.131).

E, nesse sentido, podemos perceber que enquanto as políticas de Educação Inclusiva postulam a inclusão de crianças com deficiência na escola regular, instalam iniciativas para matricular essas crianças, lançam programas de reformas na escola, formam professores para esse sistema e apresentam resultados indicativos, o discurso começa a se apropriar dos sujeitos envolvidos e se estabelece como verdade. No entanto, é gerada uma nova forma de exclusão “que é feita por dentro do sistema, que mantém os alunos na escola, mas à margem das oportunidades de desenvolvimento efetivo” (DORZIAT, 2008, p. 32). Assim, não se pode deixar de lado o questionamento dos discursos oficiais, quando pensamos em educação, especificamente em Educação Inclusiva, dado a grande proporção que esta têm adquirido nos últimos anos, se prestando a oferecer educação para as pessoas com deficiência. Com esse foco, estaremos no próximo capítulo apresentando a análise dos dados coletados em escolas públicas municipais e tentando esboçar como a política de inclusão está sendo “efetivada” nas escolas.

 CAPÍTULO 5

5 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLA REGULAR: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo final, de grande importância para o trabalho, apresentamos e discutimos os dados coletados durante a pesquisa de campo, especificamente, os dados coletados nas entrevistas. Os dados são analisados com base nos documentos oficiais, bem como no aporte teórico que serviu como pano de fundo para a discussão, ou seja, o confronto desses dados: os discursos dos professores, os discursos oficiais dos documentos legais e as concepções dos teóricos sobre a educação inclusiva é o que permitirá uma análise mais profunda do nosso objeto de estudo *Política de Educação Inclusiva*.

Por tratar-se de uma análise do discurso dos professores acerca da política de inclusão, organizamos o texto a partir dos depoimentos dos professores e conseqüentemente fizemos a análise das falas.

5.1 Concepções das professoras sobre inclusão

Nos dias atuais, a política de inclusão é tema fundamental no campo da educação, uma vez que sua discussão perpassa todos os níveis de ensino: Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Ensino Superior. Conforme vemos, a Educação Especial na perspectiva da inclusão não está circunscrita a uma área de conhecimento específica, ou a determinados profissionais especializados, pois a mesma apresenta-se como um segmento pertencente a todas as modalidades de ensino e envolve todos os profissionais da educação: gestores, professores, técnicos, especialistas, etc. Essa perspectiva se fundamenta legalmente em documentos oficiais nacionais e através das políticas públicas e programas educacionais destinados a oferta de educação.

Notadamente nos últimos anos, o Brasil tem aderido à proposta de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, em consonância com as metas de Salamanca, bem como das orientações e acordos firmados com agências internacionais, as quais sugerem medidas emergentes para promover a educação para todos. No entanto, o desafio que se

coloca é quanto à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que permita o acesso à escola e às condições para que todos os alunos possam estudar e se desenvolver, tendo em vista que a escola ao longo da sua história tem excluído sistematicamente as diferenças dos alunos.

Diante deste cenário, investigamos as concepções dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, considerando o fato de que o professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem e o agente mais próximo dos alunos no ambiente escolar. E principalmente, por entender que as concepções de inclusão assumidas pelos professores podem ser traços marcantes em sua prática e no tipo de educação que vem sendo oferecida aos alunos atendidos pela Educação Inclusiva. Assim, apresentamos um questionamento aos docentes, cujo objetivo era investigar as idéias e conhecimentos sobre a inclusão. Seguem os depoimentos:

Professores	Depoimentos
E 1- 48 anos	(...) é trabalhar com a diversidade, respeitando os limites. Mas só, tem inclusão se houver um local adequado para receber essas pessoas.
E 2- 41 anos	Eu só vim ter noção realmente, depois que eu fiz meu curso superior, que a professora geralmente falava muito sobre inclusão de crianças com deficiências e aí foi que eu fui tendo uma noção, mas antes mesmo, eu não saberia exatamente que se dava certo uma criança especial estudar em escolas normais, com crianças normais.
E 3- 29 anos	É receber na escola pessoas que tem deficiência (...). Só que nós não podemos expulsar elas da escola, que é um direito que elas tem.
E 4- 32 anos	Bom, ultimamente os programas que tem passado nas televisões e quando a gente vai para um seminário, congresso (...) eles falam que o aluno com deficiência tem que ser inserido na sala de aula e ser tratado como um aluno normal. Só que na realidade isso não funciona porque você com um aluno assim com uma deficiência, ele não vai acompanhar os outros alunos.
E 5- 48 anos	É uma coisa que vai ser incluído. Não é isso? (...) Ta incluindo um projeto, tá aumentando algo na escola que a gente ta fazendo uma inclusão.
E 6- 50 anos	Não. Conhecimento específico não.
E 7- 47 anos	Inclusão... Já ouvi falar. Tenho algum conhecimento. Pela minha experiência assim, inclusão é colocar na escola (...). Todas as crianças, mesmo com deficiências, mas tem que ter a participação delas na escola.

O primeiro aspecto notável nos depoimentos das professoras é a perspectiva de inclusão associada especificamente à educação das pessoas com deficiência na escola regular. As idéias giram em torno da inclusão como: abertura do espaço escolar para receber as pessoas com deficiência, inclusão como simples ato de “incluir” as crianças com deficiência na escola e inclusão como direito à educação.

A nosso ver, essas concepções mostram-se tímidas e em certa medida ingênuas, considerando o fato de que as discussões atuais sobre a proposta de inclusão têm dimensões

mais amplas do que simplesmente a idéia de “trabalhar com a diversidade”, “colocar na escola”, “direito”, “participação”, entre outras. Percebemos que o discurso assumido pelos professores é fruto do discurso oficial da inclusão, o qual ocupa espaço central nas agendas governamentais das políticas públicas nacionais e internacionais, bem como na propagação de campanhas veiculadas na mídia, nos programas curriculares do Ensino Superior e em grande parte dos eventos ocorridos no campo da educação, os quais apresentam a inclusão como uma proposta democrática de oferecer educação para todos.

Para Silva (2001), discursos como este que se refere à inclusão como a vinculação das pessoas com deficiência às classes comuns sustentam o discurso periférico das políticas sociais, as quais constroem defensores unilaterais desse tipo de visão coerente com a política neoliberal. De acordo com a autora “o cinismo que pode assumir a tônica dos debates toma lugar da defesa da escola para todos, de um projeto de solidariedade, da mesma forma que mantém a discussão à parte do contexto brasileiro e sua permanente crise de expansão, qualidade, exclusão” (p. 189). Em nosso entendimento, a inclusão escolar que está sendo base para as políticas educacionais tem uma matriz neoliberal, que aparece disfarçada pelos discursos de escola e educação para todos.

Outra questão que se sobressai em um dos depoimentos é o fato de o professor não possuir conhecimento algum sobre a inclusão, o que julgamos necessário para atuar na área da educação, especificamente em atividades de ensino. Além desse aspecto, percebe-se ainda em um dos depoimentos a descrença do professor nos resultados da inclusão das crianças com deficiência em classes regulares. Isso revela alguns traços do distanciamento entre a proposta de inclusão e sua efetivação.

A partir dessas constatações, traçamos algumas idéias sobre inclusão. Primeiro, é preciso considerar que a inclusão tem um valor político amplo, pois se relaciona aos grupos marginalizados historicamente, desde os grupos de negros, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas de crenças diferentes, etc. (PACHECO, 2007). Nesse caso, a referência da inclusão não deve estar direcionada unicamente às pessoas com deficiência, nem tão pouco ao campo da educação, uma vez que a sociedade atual globalizada é um cenário marcado por múltiplas identidades, ou seja, as pessoas são diferentes e essas diferenças estão presentes em todos os espaços sociais (HALL, 2006).

Compreendemos o fato das concepções dos professores sobre inclusão girarem em torno da educação, afinal, no Brasil há um foco direcionado à inclusão na área da educação, através das políticas educacionais e programas desenvolvidos pela SEESP/MEC. Nesse sentido, o discurso de inclusão na educação tem se apropriado da escola e conseqüentemente

dos professores. Contudo, é preciso problematizar a educação inclusiva para não cair na armadilha de reproduzir o discurso de incluir, aceitar, tolerar a diversidade.

O segundo ponto de reflexão é a compreensão de que inclusão não diz respeito a colocar as crianças, adolescentes e jovens na escola regular, mas mudar a escola para que seja mais responsiva às necessidades de seus alunos e a atuação de seus professores (MITTLER, 2003, p. 16). E nessa perspectiva, postulamos que o conceito de inclusão no campo da educação implica na necessidade de mudanças educacionais profundas, as quais incluem uma nova articulação entre o projeto político pedagógico, o currículo e as ações pedagógicas, pois do contrário, a escola estará usando um disfarce, utilizando novas linguagens, propagando novas idéias, mas contribuindo para a permanência da exclusão do outro em seu espaço.

5.2 Saberes docentes da política de educação inclusiva

A política Nacional de Educação inclusiva foi lançada desde 2008, pelo ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, com o objetivo de promover o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2008, p. 14). Sabemos que a discussão da educação inclusiva, para os alunos com deficiência, não é uma discussão nova aqui no Brasil, afinal, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que esse tema tem sido recorrente no campo da educação, contudo, nos últimos anos, é que essa política ganha mais espaço no cenário brasileiro.

Observamos que os discursos oficiais da educação inclusiva têm difundido seus princípios e apresentado uma gama de resultados quantitativos dos programas que estão direcionados a política de inclusão. No entanto, percebemos que a discussão ainda está muito afastada do contexto de algumas escolas e principalmente dos professores. Isso pode ser visto nos depoimentos de algumas professoras de escolas públicas do município de Gurinhém/PB, quando perguntamos se conheciam a Política Nacional de Educação Inclusiva do MEC/SEESP.

Professores	Depoimentos
E 1 - 48 anos	Não. Tenho não.
E 2 - 41 anos	Não, eu não conheço, eu nunca tive acesso, nunca tive nenhum conhecimento a respeito dessa lei.
E 3 - 29 anos	Não. Os documentos podem até existir na escola, mas eu acho que estão engavetados né? Eu vejo às vezes falar na televisão, mas não tenho muito conhecimento.
E 4, 32 anos	Não. A fundo não, só por cima.
E 5 - 48 anos	Não. Até acho que deveria ser mais trabalhado né. O conhecimento que tenho é por mim mesmo (...)
E 6 - 50 anos	Não tenho bem conhecimento.
E 7- 47 anos	Não.

Se levarmos em consideração a longa trajetória da Educação Especial no Brasil e a discussão sobre a inclusão na educação, acreditamos que a escola deve acompanhar esse processo, mesmo com suas limitações. Mas, conforme vemos, as professoras entrevistadas relatam o desconhecimento da política educacional de inclusão, assim como os documentos oficiais que regulamentam. É necessário lembrar que as professoras atuam em classes comuns de 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e em suas turmas existem alunos com deficiência.

As colocações das professoras demonstram a contradição entre o discurso oficial da política de inclusão e o contexto das escolas, uma vez que se prega que a escola deve estar aberta a todos os alunos, oferecendo oportunidades de participação e aprendizagem, garantindo educação desde a Educação Infantil, atendimento educacional especializado, formação dos professores, entre outros (BRASIL, 2008, p.14).

Nossa reflexão parte do pressuposto de que se os professores desconhecem a política de inclusão, as orientações legais, e estão atuando na docência sem orientação e conhecimento específico, ou seja, as escolas em estudo não estão desenvolvendo práticas verdadeiramente inclusivas. A nosso ver, o problema não se limita apenas ao desconhecimento do professor em relação à política de inclusão, mas a própria estrutura da escola, por não oferecer subsídios necessários para atuação dos docentes. De modo geral, parece que o professor é designado para uma turma com alunos com deficiência, e este tem que buscar meios de desenvolver sua prática.

Nessa linha de pensamento, Mendes (2006) revela que no âmbito dos sistemas estaduais e municipais, os princípios da inclusão escolar estão sendo anunciados, mas, os processos de avaliação vêm comprometendo a implantação das propostas, uma vez que faltam indicadores para monitorar o processo, descrições sobre o alunado e a respectiva situação educacional dos professores e demais profissionais da escola.

5.3 Concepções sobre a inclusão de alunos/as com deficiências em escola regular

Durante muito tempo em nossa sociedade, a representação da pessoa com deficiência esteve ligada a características negativas, ou seja, estas são percebidas na maioria das vezes pela deficiência, e isso reforça o discurso de que essas pessoas são desviantes do padrão de normalidade, passando a ser consideradas como: o outro, o estranho, o diferente (SKLIAR, 2003).

Não obstante, essa é uma realidade que ainda marca expressivamente o grupo das pessoas com deficiência. As relações de poder existentes no meio social: classificação, padronização, disciplinamento, enfim, o controle do outro e a negação da diferença ainda são muito visíveis em nosso meio. Especificamente no espaço escolar, conseguimos perceber essa postura no depoimento das professoras quando questionamos sobre a inclusão de alunos/as com deficiências em escola regular. As professoras investigados, em sua maioria assumem a ideia de que as pessoas com deficiência, em função da suposta limitação, devem estudar em ambientes separados.

Professores	Depoimentos
E 1- 48 anos	Eu acho assim (...) para essas pessoas que tem uma doença assim, um ambiente adequado seria melhor. Porque como nós somos professores não somos formados adequadamente para ensinar essas pessoas especiais e eles vêm assim e nós temos que aceitar (...) e conviver com eles assim na classe.
E 2 - 41 anos	(...) já que eles falam muito de inclusão de crianças especiais em escolas normais, eu achava mais correto ter treinamento para professores, pra como lidar com essas crianças especiais, porque não é fácil né? (...) Tem dia que essa menina tá alterada, nervosa, e eu fico querendo saber como lidar naquele momento com aquela criança, porque não pode mandar pra casa. Entendeu? Eu fico perdida nesse caso. Eu não tenho ainda uma noção exatamente de como lidar com essas crianças.
E 3 - 29 anos	Eu não concordo muito, porque eles deveriam estar em uma escola que pudesse dar aquela aula que ele precisa. Porque no meio de outros que entendem e sabe ele vai ficar perdido. Os outros entendem muito bem e ele não. Ele tinha que estar numa escola onde tem meninos iguais a ele.
E 4 - 32 anos	A minha opinião era que teria que ter uma professora mais capacitada e que fosse dada essa aula assim... Individual. Vamos supor: se tem dois, três alunos com deficiência, então ia pegar aqueles três e aquela professora que tava habilitada pra ensinar a eles (...). Em sala separada.
E 5- 48 anos	Quer dizer, fica muito difícil para gente trabalhar. Então, o que deveria acontecer era a inclusão de uma sala especial, com pessoas especializadas para dar aula a esses meninos (...) Porque atrapalha a aula (...). Quer dizer, deveria ter pessoas especializadas ou escola especial, acompanhamento de psicólogo, etc. Para ajudar. A minha opinião é essa, porque não tem rendimento, nem deixa os outros ter. É uma coisa que atrapalha (...). Se chegasse a própria empresa, a prefeitura ou o pessoal que administra pra chegar a essa conclusão de incluir uma sala no colégio para que professores capacitados, especializados naquela área que entendesse mesmo aquilo ali, aquele problema ali e dar aulas pra eles. Como agente vê em outros órgãos como a FUNAD e etc. Eu não tenho esse conhecimento nem esse preparo pra dar aula a esses meninos.

E 6- 50 anos	Eu acho que essas pessoas com deficiência é pra elas ter uma pessoa, assim, exclusivamente pra elas. Pra cuidar dessas pessoas que tem esses problemas. Por exemplo: a minha mesmo, eu me encontro assim (...) muito difícil de trabalhar com ela por conta que tem momento que ela tá agressiva.
E 7- 47 anos	Eu acho difícil. Pela quantidade de alunos agente fica com muita dificuldade pra trabalhar com essa criança.

Como podemos constatar nas falas apresentadas, as ideias sobre a inclusão da pessoa com deficiência em escola regular assumem que esses sujeitos demandam espaço físico, atendimento, profissionais e recursos educacionais específicos para o desenvolvimento de suas habilidades e aprendizagem. Além desses apontamentos, está muito forte nas falas das entrevistadas a ideia de que essas crianças são agressivas, nervosas, problemáticas e, por conseguinte, não conseguem se desenvolver em função da deficiência, além de comprometer o desenvolvimento dos outros alunos. Desse modo, as professoras apontam como caminhos possíveis para a educação das pessoas com deficiência a criação de espaços, salas específicas para o atendimento desses alunos ou instituições especializadas, e a formação de profissionais.

Mediante o discurso das professoras, percebemos um grande entrave para a efetivação da inclusão: a classificação dos alunos com deficiência, ou seja, a marcação da diferença (WOODWARD, 2008). Conforme visto, a identidade da criança com deficiência é definida negativamente em relação à identidade dos alunos considerados “normais”. E essa postura pode ser considerada como processo classificatório, pois a mesma divide, ordena e hierarquiza os alunos em grupos.

É central na fala das professoras o enfoque na deficiência, nas características físicas, intelectuais, psicológicas dos alunos, em contrapartida, não se colocam os problemas estruturais que engendram a educação e a escola. Esse pensamento reforça a ideia de que o grande problema da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares é exclusivamente dos alunos.

Para Skliar (2003), essa culpabilização das pessoas com deficiência é um traço característico da exclusão. Ele explica que dentro do processo de exclusão é muito comum atribuir o fracasso, a carência, ao indivíduo, sugerindo a ideia de que este não possui os atributos fundamentais para a convivência no lar, na escola, no trabalho.

Neste sentido, observamos como a fala das professoras está envolvida pelo poder da representação da identidade e diferença que se coloca na sociedade moderna, o qual demarca o lugar das pessoas, define quem é incluído e quem é excluído, quem é normal e

quem é anormal, quem consegue se adaptar à escola e quem não consegue. Vale salientar que essa não é uma postura unicamente dos professores, afinal, a escola de modo geral tem mantido essa relação de poder através do currículo, das avaliações, etc., reproduzindo um modelo de sociedade uniforme e padronizada (DORZIAT, 2006).

Reconhecemos que a promoção de uma educação destinada às pessoas com deficiência em escolas regulares requer um trabalho específico, mas, não desconsideramos a idéia de que estas pessoas podem e devem estar em salas comuns, em turmas comuns, desde que a escola possa oferecer as condições necessárias para a sua educação. Do mesmo modo, pensamos que o foco da inclusão não deve ser direcionado às pessoas com deficiência e suas características particulares, mas ao modelo de escola, currículo e práticas de ensino que temos.

5.4 O currículo das escolas

No debate atual sobre o currículo, é possível perceber a fecundidade das abordagens pós-estruturalistas que se utilizam da análise dos discursos e relações de poder que permeiam o currículo. Uma concepção de currículo que tende a ultrapassar as questões meramente pedagógicas e trazer para o centro as questões culturais e sociais. Contudo, percebemos no cenário educacional uma ênfase no currículo, a partir das questões pedagógicas: ensino, aprendizagem, metodologia, avaliação, planos de ensino, entre outros. Segundo Costa (2002), a teorização corrente sobre o currículo da escola, pautados no ensino, aprendizagem, pedagogia, constitui um conjunto de discursos, de saberes, que são reforçados e instituídos na escola através da significação. Segundo a autora, na medida em que os indivíduos ou grupos sociais narram, explicam ou descrevem algo, estão produzindo uma realidade, “instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (COSTA, 2002, p. 141). Neste sentido atribui-se um valor inestimável a forma como as pessoas falam sobre o mundo, a escola, o currículo, por meio de linguagens particulares e das teorias que modelam sua compreensão.

Considerando a fala das professoras sobre o currículo numa perspectiva inclusiva, percebemos que estas concebem o currículo apenas do ponto de vista pedagógico, especificamente como algo relacionado a conteúdos, atividades, procedimentos de ensino. Isto

pode ser observado em algumas colocações das professoras, quando perguntamos sobre a forma como o currículo da escola tem contemplado a inclusão das pessoas com deficiência:

Professores	Depoimentos
E 1 - 48 anos	É um currículo para todos. As técnicas são iguais (...) é para todos.
E 2 - 41 anos	Que eu tenha conhecimento não.
E 3 - 29 anos	Não. Nós temos que criar alguma coisa e se virar com o que tiver. Porque eles não entendem... O plano não tem nada focado neles... É um plano geral para todos.
E 4 - 32 anos	O planejamento ele é feito pra um aluno normal. Não tem essa divisão assim (...) se tem aluno com deficiência então vamos planejar de acordo com a deficiência dele. Não tem. É feito pra como se fosse um aluno normal, aquele que tem aquela inteligência de aprender e continuamente ele vai aprendendo e obedecendo as atividades que agente faz.

As docentes assumem que a escola mantém um currículo tradicional, o qual trabalha numa perspectiva de seleção de conteúdos, objetivos, metodologia, planejamento e resultados e estes são pautados em critérios de eficiência. É notável no breve comentário das professoras que não há um direcionamento ou reestruturação do currículo, levando em consideração as necessidades dos alunos.

A LDB de 1996 (Cap. V, art. 59), quando trata da oferta da educação especial na escola regular, estabelece que, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidade especiais: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica”, para atender às necessidades educacionais. Esse pressuposto é reforçado pelo documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Entretanto, percebemos que estas questões não estão sendo contempladas pelos sistemas de ensino e, especificamente, pelas escolas.

Observamos em um dos relatos das professoras, a ideia de normalização, ou seja, um currículo homogêneo, o qual trabalha numa perspectiva em que todos os alunos possuem o mesmo potencial de aprendizagem, o mesmo ritmo de aprendizagem, as mesmas formas de comunicação, enfim, que não considera as diferenças e o progresso individual de cada um dos alunos. E aqueles que não conseguem se adaptar ao currículo escolar e fracassam durante o percurso educacional, deve-se ao fato de possuir limitações de ordem física, intelectual, emocional, entre outras.

Para Silva (2009), que analisa o currículo dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, o currículo é também uma questão de poder, na medida em que seleciona, privilegia um tipo de conhecimento, descarta uma identidade ou subjetividade, elege uma identidade ideal. Para tanto, torna-se indispensável focalizar as relações de poder que

presidem a produção das diferenças no currículo, de forma que a diferença não seja simplesmente respeitada ou tolerada, mas que seja colocada em questão.

Sob esse olhar, Corazza (2002, p. 110-111) argumenta que:

[...] um currículo-pós modifica o que seja ensinar, planejar, escolarizar, pedagogizar, curricularizar. Leva-nos a indagar: *O que estamos fazendo de nós mesmos, dos outros, de nosso trabalho, vida, meio ambiente, sociedade, mundo, planeta?* A questionar nossos próprios limites condutas, condutas, o que somos, o que nos fazem ser e querem que sejamos. A lutar, sem trégua, contra todas as posições-de-sujeito fixadas, especialmente, aquelas nas quais nós próprios estamos enredados.

Em função disto, defendemos a necessidade de transformação das bases do currículo, de forma que possamos contestar sobre as relações de poder e discutir a favor de currículos culturais, os quais ampliem possibilidades democráticas de participação popular na escola, que não mais silenciem ou marginalizem os diferentes. Concebendo o caso do currículo na perspectiva da educação inclusiva, entendemos que o currículo pode ser enriquecido de forma que contemple as diferenças dos alunos, os conhecimentos prévios, o nível de desenvolvimento, as possibilidades de aprendizagem, o progresso individual, além disso, é preciso considerar as questões sociais de gênero, etnia, sexualidade, religião, etc.

5.5 Organização das escolas

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008, p.14) é promover o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de modo que as escolas garantam o atendimento educacional especializado, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e professores das classes regulares, além da acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação. No entanto, percebemos que a escola ainda encontra-se aquém dessas determinações, uma vez que enfrenta uma série de problemas estruturais: físicos, administrativos, pedagógicos, que tornam ainda mais difícil a concretização das propostas de educação inclusiva. Considerando a realidade das escolas públicas da rede municipal de Gurinhém, as quais compuseram o campo

da nossa pesquisa⁵, verificamos que a instituição escolar não está oferecendo os subsídios necessários para o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos atendidos nas classes regulares.

Primeiro, porque as escolas não oferecem estrutura física adequada, desde o portão de entrada, os corredores, as salas de aula comum, área de lazer, além de não dispor da sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, conforme disposto no decreto nº 6.571, de setembro de 2008. Esse cenário é revelado pelas professoras quando perguntamos sobre a acessibilidade na escola, o atendimento educacional especializado e a participação de profissionais como: instrutor, tradutor intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como equipe de apoio para auxiliar nas atividades de higiene, alimentação e locomoção para àqueles alunos que necessitam.

Professores	Depoimentos
E 1 - 48 anos	Não.
E 2, 41 anos	Não, não tem nada, nada disso aí não. Essa sala de aula é feita mais pra as crianças normais (...) As salas não estão adaptadas (...) acompanhamento nenhum. Só eu mesmo como professora que faço todas essas atividades aí. Conduzir ao banheiro, na hora da merenda. Não tenho apoio nessa questão, apoio de ninguém.
E 3, 29 anos	Não. É isso que eu acho que falta nas escolas, mesmo que tenha menos deficientes (...) Tinha que ter um professor habilitado a ensinar pessoas especiais, porque no meio dos outros ele vai ficar sempre perdido. Quando ele tá no meio das pessoas iguais a ele, o desenvolvimento dele é melhor.
E 4, 32 anos	Minha filha, ter não tem não viu. Condições não têm não, porque é um deus nos acuda (sorriu).

É necessário pontuar que os problemas estruturais observados nestas escolas e nos discursos dos professores atingem não somente as pessoas com deficiência, mas todos os alunos que estão estudando naquele espaço. As salas de aula dispõem apenas de quadro negro, cadeiras enfileiradas e mesa do professor; a área de lazer, ou pátio da escola, dispõe de um salão livre e alguns bancos que são utilizados na hora do recreio para a alimentação; os banheiros são pequenos, a maioria deles não possui adaptação para pessoas com deficiência física, os laboratórios de informática não oferecem acesso para as pessoas com deficiência física chegarem até lá, pois ficam distantes do prédio central da escola. Além desses espaços, as escolas dispõem apenas de secretaria, cozinha e quadra de esportes.

Os alunos identificados pelas escolas como pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento não tem atendimento educacional especializado

⁵ Escola Municipal de Ensino Fundamental Boqueirão II, Escola Municipal de Ensino Fundamental Serafina Ribeiro, Gurinhém/PB.

dentro da instituição e participam apenas das aulas em classes comuns, durante um turno. Todas essas constatações revelam a discrepância existente entre o discurso oficial brasileiro da inclusão e a realidade das escolas. Para Carvalho (2000, p. 27), embora disponhamos de uma das mais progressistas leis para a infância e adolescência, ainda estamos longe de garantir de fato, os direitos à educação às pessoas com deficiência.

Conforme Carvalho, o acesso das pessoas com deficiência encontra-se limitado, em função das barreiras arquitetônicas existentes desde casa até a escola, considerando o fato de que muitas crianças necessitam de meios de transporte adaptados para se locomover, bem como de estrutura física dos prédios escolares para que possam circular e freqüentar todos os espaços existentes na escola. Além dessa barreira, a autora destaca a barreira atitudinal, que se refere às ações de rejeição à pessoa com deficiência e as manifestações de tolerância, que a nosso ver se constitui em uma evidente atitude de exclusão e pode trazer sérios comprometimentos ao desempenho dos alunos, tais como: o sentimento de rejeição, de solidão, incapacidade, medo, entre outros.

Somado a essa questão da adaptação da escola, as professoras também ressaltaram a questão da formação docente numa perspectiva inclusiva, alegando que as bases de formação inicial são frágeis e não fornecem subsídios necessários para sua atuação. O discurso recorrente que soa entre os profissionais da educação é aquele que diz: o professor não está preparado para trabalhar com alunos com deficiência, eu não tenho formação nessa área, isso é coisa de especialistas, entre outros. Alguns desses discursos podem ser observados na fala dos professores:

Professores	Depoimentos
E 1- 48 anos	(...) Eu nunca tive um treinamento, um curso que seja adequado para ensinar essas pessoas.
E 2 - 41anos	Só a experiência do curso de Pedagogia. Somente. Esses outros eu não participei. Seria bom, mas, infelizmente.
E 3 - 29 anos	Não tive formação específica, só mesmo na disciplina de educação especial no curso de Pedagogia que tinha alguns assuntos de como agente podia lidar com as pessoas especiais, só que não era muita coisa, foi só uma disciplina, pouquíssimo assunto, pouco tempo... Só o básico, como se comunicar com eles, aceitar a forma dele se comportar, como cuidar dele para ele não bater nos outros coleguinhas. Só o básico mesmo...
E 4 - 32 anos	(Sinalizou com a cabeça negativamente).
E 6 - 50 anos	Não.
E 7 - 47 anos	Não. Eu já participei de vários cursos (...) mas não com crianças com deficiência.

Em nosso ponto de vista, a alegação das professoras à formação docente se faz necessária, mas, esse discurso em certa medida serve para manutenção da exclusão dentro da

escola, uma vez que pode ser utilizado como forma de se distanciar da atividade de ensino ou para recusar o aluno com deficiência em sua sala, em função do suposto despreparo e formação.

De acordo com Carvalho (2000), nossa realidade tem mostrado que alguns professores se mostram receptivos e interessados na inclusão dos alunos com deficiência em suas classes, mas, ao lado desses educadores há um número considerável de profissionais que temem esses alunos, outros que toleram e ainda há àqueles que rejeitam. A autora explica que aqueles professores que rejeitam alunos com deficiência em suas turmas alegam que sua formação docente não dá conta do processo educativo na área da educação especial, ou seja, sentem-se despreparados e também desmotivados com as condições de trabalho; baixo salário, desvalorização da profissão, falta de recursos na escola, entre outros.

Consideramos a questão da formação docente como aspecto muito importante dentro da proposta de educação inclusiva, afinal, os professores vão atuar diretamente com os alunos seja em classe regular, seja no atendimento educacional especializado. Quanto a esse aspecto, a Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC vem realizando alguns programas de formação continuada, através de cursos de extensão/aperfeiçoamento e cursos de especializações para professores que estão atuando em salas inclusivas e no atendimento educacional especializado⁶. De certo modo, percebemos que esses programas de formação de professores ainda não chegaram ao contexto de grande parte das escolas, especificamente dos sistemas de ensino municipais, a exemplo dos professores das escolas públicas do município de Gurinhém na Paraíba. Além disso, os cursos de formação superior para o magistério, oferecidos pelas instituições de ensino superior no Brasil, também apresentam lacunas, quanto aos componentes curriculares.

Para Sant'Ana (2005), o que tem acontecido nos cursos de formação docente no Brasil, é a valorização aos aspectos teóricos, com currículos distantes do cotidiano e das práticas pedagógicas, não proporcionando a capacitação necessária aos professores para educar na diversidade, provocando conseqüências e entraves à efetivação da política de inclusão. Batista e Mantoan (2005, p.35) assinalam que “a formação do professor do ensino regular precisa ser retomada e com vistas a atender aos princípios inclusivos”. Nessa perspectiva, as autoras argumentam que a revisão nos cursos de formação não deve se limitar

⁶ Os programas de formação estão sendo oferecidos por instituições de ensino superior na modalidade presencial e a distância, através do programa Universidade Aberta do Brasil. Ver detalhamento dos programas na página da Secretaria de Educação Especial, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

apenas às disciplinas e seus princípios, mas, as práticas que acompanham a evolução da ciência.

Em nossa concepção, a carência no campo da formação docente pode ser considerada hoje, como um dos grandes entraves para a concretização da educação inclusiva. É necessário pontuar que não é nossa intenção dirigir ou apontar os problemas existentes para a efetivação das políticas inclusivas à formação do professor, nem tão pouco, a sua prática em sala de aula, afinal, sabemos que alunos, professores e toda comunidade escolar são construtores do processo de inclusão.

Reconhecemos que os cursos de formação com caráter muito técnico não poderão formar plenamente os professores para atuar em salas inclusivas, mas, é preciso que os cursos seja ele de formação inicial, continuada, na modalidade presencial ou à distância, tenha como finalidade “a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz” (GOFFREDO, 1999, p.68). Concordamos ainda, com as idéias de Silva (2008, p.55) as quais postulam que a formação acadêmica “sozinha”, não dá conta de formar professores para a inclusão em educação, mas, certamente, “pode desenvolver nos profissionais e futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de culturas, políticas e práticas de inclusão”.

Em suma, pode-se supor com esses relatos dos professores, bem como as discussões teóricas aqui elencadas, que as escolas regulares do município de Gurinhém não estão estruturadas conforme estabelece a legislação educacional. Primeiro porque não dispõem de nenhum dos serviços orientados legalmente para a inclusão e o atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência. Segundo, porque os professores estão manifestando resistência às práticas inclusivas em função da frágil formação docente. Todos esses aspectos devem ser considerados como elementos importantes quando tratamos de política de inclusão, pois através deles podemos avaliar cautelosamente as práticas que estão sendo postas no contexto das escolas, além disso, as concepções dos professores são realidades que colocam em jogo o discurso eficaz da inclusão.

5.6 Avaliação docente sobre a efetivação da política de inclusão

Este tópico talvez seja o mais central em nossa pesquisa, tendo em vista o objetivo deste estudo “analisar os discursos dos professores sobre a política nacional de inclusão e seus desdobramentos nas escolas da rede regular no município de Gurinhém, Paraíba”. Embora saibamos que as idéias aqui traçadas pelas professoras apresentem um recorte da realidade das escolas públicas de um determinado município, as mesmas servem significativamente para expressar a particularidade das escolas, dos professores e das experiências que estão sendo desenvolvidas na educação, na tentativa de desenvolver práticas inclusivas.

Em nossa concepção, a riqueza desses dados incide justamente no fato de serem particulares, e por isto, na maioria das vezes passa a ser desconsiderado, despercebido, ocultado. Na medida em que essa realidade é apresentada, ou seja, vêm à tona, novas reflexões, questionamentos e problemáticas são postas no cenário educacional, sobretudo, no sentido, de problematizar os discursos das políticas oficiais e contribuir para ressignificação das práticas educacionais. É nesse intuito que reafirmamos a importância de considerar os sentido dos discursos e os efeitos sociais que produzem.

Com este olhar, constatamos que o dilema que muitos professores vivem na tarefa de incluir um aluno com deficiência em sua turma é expresso no conflito entre sala regular *versus* classe especializada, ensinar a alunos com deficiência *versus* ensinar aos demais alunos, professores sem formação *versus* professores especializados, escola desestruturada *versus* escola adaptada, alunos que conseguem bom desempenho *versus* alunos que não conseguem se desenvolver em função da limitação.

Estes dilemas são expressos nas falas das professoras quando abrimos a discussão sobre a efetivação da política de inclusão, tendo como ponto de partida a experiência vivenciada por elas, no contexto das escolas públicas da rede municipal de Gurinhém.

Professores	Depoimentos
E 1- 48 anos	Eu sou favorável porque da maneira que eles vão conviver com essas outras pessoas mais normais eu acredito que seja. Agora é preciso que haja uma formação adequada para o professor (...) porque eu não estou preparada, eu não estou preparada para ensinar a pessoas assim. Eu nunca tive um treinamento, um curso que seja adequado para ensinar essas pessoas.
E 2 - 41 anos	De jeito nenhum. Eu diria até que tá um caso negativo. Professor despreparado, escolas não estão preparadas pra receber essas crianças, as salas são pra crianças normais, não tem nada diferente... Planejamento, nada! Na minha opinião tá tendo uma questão negativa aí na inclusão. Eu acho que o local ideal para essas crianças seria a escola normal, mas, desde que ela tivesse adaptação para essas crianças, entendeu. Pra ter acesso a essa escola como as outras crianças normais. Porque na questão da interação as crianças já estão conseguindo interagir, crianças normais com crianças especiais. A questão é a escola que não está preparada.

E 4 - 32 anos	(Sorriu) eu acho que não, porque nem sempre dá as condições necessárias como eu já falei. Que não tem aquela capacitação pra uma certa pessoa ir ensinar só aquele aluno com deficiência. Porque pra tá incluindo. Só que ali ele não está se adaptando aquele meio, ele não se adapta de jeito nenhum porque é difícil. A gente falar é uma coisa e na prática a realidade é outra.
E 5 - 48 anos	Não. Eu acho que não. Porque ele não está tendo o aproveitamento. Porque o aluno com deficiência tendo uma pessoa, uma classe especializada, aquela classe preparada era muito melhor. Ele fica na classe regular ali no meio dos outros, quer dizer, atrapalha os outros e a ele mesmo. Que principalmente ele, deveria ser incluído numa sala especializada.
E 7 - 47 anos	Acho que não (...). É porque o professor, assim como eu, não está capacitado pra trabalhar com essas crianças. E então a escola pública a maioria dos professores não são capacitados para trabalhar. Porque eu tenho experiência não com essa menina agora, eu já tive outra experiência com menino que era mudo e foi uma experiência que eu não sabia nem como fazer, nem como entender, não sabia a linguagem dele, não sabia fazer nada. Aí fica muito difícil. E ele saiu sem eu entender nada, sem saber ler (...). Com esta outra criança estou sentindo dificuldade porque eu to ficando em determinadas situações sem saber nem o que fazer e como lidar com ela. Porque essa criança aí tem que ter atenção “muita atenção” e eu não tenho tempo porque na minha sala tem dia que tem 32 alunos, tem dia que tem 28, tem dia que tem 25, 27, mas são muitos. Então agente não tem como ficar, trabalhar, dar mais tempo a ela, pois requer muito.

Nos discursos das professoras parece consensual a idéia de que a inclusão não está sendo efetivada na prática de suas escolas, em razão dos problemas de organização: arquitetônica, curricular e formação docente. Há uma fala recorrente entre as professoras que a inclusão das crianças com deficiência em suas salas é uma prática negativa, considerando o fato de que estas crianças não estão tendo verdadeiras oportunidades de ensino e aprendizagem. Observamos também, que as docentes apontam a escola regular como espaço comum à aprendizagem de todos os alunos, ou seja, afirmam que as pessoas com deficiência devem estudar no mesmo espaço escolar que as pessoas consideradas “normais”, mas, para isso, ressaltam a necessidade da escola oferecer condições necessárias para essa prática. Entre as condições necessárias se sobressai à questão do atendimento educacional especializado, através das salas e profissionais especializados.

Pode-se supor com esses relatos, a existência de duas grandes barreiras para efetivação da política de inclusão: a primeira delas é o acesso real aos direitos sociais, especificamente, à educação, pois há um grande distanciamento dos parâmetros legais para as condições que são oferecidas nas escolas. Segundo, há uma resistência por parte dos professores quanto à promoção da inclusão em suas salas de aula, justificadas pela falta de formação e das condições da escola.

Quanto ao acesso real ao direito à educação, podemos tomar como base as discussões teóricas tratadas anteriormente neste texto, as quais descrevem o avanço dos documentos legais destinados, sobretudo, ao direito à educação em escola regular. Conforme vimos, o Brasil encontra-se em um patamar elevado quando se trata de legislação. Em contrapartida, esses direitos ainda estão longe de se efetivar, pois a igualdade de condições

básicas não passa de retórica. Na visão de Kruppa (2001, p.28), em termos de cidadania, podemos considerar que avançamos na legislação, mas, “na prática nos encontramos no rés-do-chão, e, em alguns casos, nos subterrâneos dos direitos e da dignidade”.

Percebemos que as legislações, bem como os documentos que normatizam a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva “outorgam” os direitos, mas não conferem condições para sua garantia. Além disso, muitas crianças e adolescentes antes mesmo de terem seus direitos garantidos já são culpados por sua violação, como uma forma de defesa diante de possíveis reivindicações (KRUPPA, 2001, p.27). Contudo, esta perspectiva de que as transformações em educação se dão através das leis é uma característica histórica da educação brasileira:

O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais. Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram e nas quais os personagens, o jeito de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal ou textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado (SKLIAR, 2001*apud* FERREIRA e FERREIRA, 2004, p. 35).

De acordo com os autores, as mudanças legais trazem um impacto reduzido na materialização do direito à educação para as pessoas com deficiência, isso porque esse tipo de imposição legal tende a gerar resistências entre os profissionais que atuam no contexto escolar, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola.

Este cenário mostra uma face do discurso oficial, que não se deixa aparecer, ou seja, pregam-se as conquistas legais, afirma-se a necessidade de abertura das escolas para todos os alunos, postulam a organização dos sistemas de ensino para atender todos os alunos, inclusive àqueles com deficiências, no entanto, essas premissas não se constituem em práticas reais, pois as crianças e adolescentes com deficiência estão chegando às escolas e não encontram um ambiente propiciador de aprendizagem. Esse direito tem sido negado na medida em que a escola vai à contramão do direito fundamental, pois essas crianças estão estudando em salas de aula que não oferecem condições adequadas, desde a instalação mobiliária, o professor, os recursos didáticos, além disso, ainda são vistos como culpados pelo fracasso escolar. Assim, pode-se supor que não é qualquer mudança que vai tornar a escola inclusiva, nem mesmo o simples fato de matricular o aluno com deficiência em uma escola regular e este freqüentar as aulas em classe comum. É justamente esse discurso que deve ser avaliado cautelosamente, pois o mesmo tende a imprimir a idéia de inclusão, uma vez que está

a serviço da exclusão. Para Silva (2008, p. 50), “a inclusão não se resume a simples aplicações de métodos e técnicas para saciar as necessidades impostas pelo sistema educacional ou pela sociedade”, é preciso refletir sobre o que está se fazendo, sobre os limites e as possibilidades da prática pedagógica.

Mesmo diante destas reflexões a respeito das disparidades entre as leis e as práticas vivenciadas nas escolas, não podemos deixar de ressaltar que os registros legais dos últimos anos no Brasil são importantes instrumentos para assegurar alguma continuidade nas políticas públicas em educação especial, “não se perdendo de vista que existe um caldo de movimentos sociais que apoiados pela legislação criam possibilidades de novas reflexões e práticas que forcem a busca de superações, pelo menos em parte, desta história de exclusão”. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 36).

O outro grande problema que barra a concretização da política de inclusão, verificado através dos discursos das professoras é justamente a resistência ao processo de inclusão em suas salas de aula. O professor tenta demonstrar que é favorável a ideia de o aluno com deficiência estudar em escola regular, mas ao mesmo tempo retira de si a responsabilidade, justificando a falta de formação para atuar na perspectiva de educação inclusiva e as condições de trabalho oferecidas pela escola. Entendemos que as resistências das professoras não são no sentido de serem contra a inclusão, as resistências são conseqüências das condições da escola, afinal, essas professoras não dispõem de condições suficientes para dar respostas satisfatórias aos alunos.

Diante desta constatação, podemos nos questionar: como a escola pode criar culturas inclusivas, tendo em vista que não oferecem as condições básicas para o funcionamento? Onde os professores não se sentem preparados para lidar com crianças com deficiência, afirmando que essas crianças não têm condições de se desenvolver junto aos alunos considerados “normais” e alimentando a idéia do atendimento especializado, separado, o que retoma a prática segregacionista?

Concordamos com a ideia de que a escola, os sistemas de ensino, as secretarias de educação também são responsáveis nesse processo, na medida em que não estão oferecendo as condições necessárias de trabalho. Para Silva (2008, p. 51), todos os problemas “o sistema, a falta de dinheiro, a falta de informação, o espaço, o tempo, entre outros” limitam o processo de inclusão, mas quando o professor impõe a si mesmo limites para se proteger dos erros e dos riscos que são inevitáveis no processo de inclusão, a educação inclusiva passa a ser uma utopia não realizável. A autora destaca que os limites devem ser vistos como áreas indicativas

e não como áreas proibitivas e que o professor precisa pensar autonomamente os limites “como uma vírgula ou ponto-e-vírgula, e não como um ponto final” (p. 52).

Conforme vemos, efetivar a proposta da política de inclusão é realmente muito difícil, há uma série de aspectos inter-relacionados no contexto das escolas que “vão tirando a ingenuidade de que este é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas com deficiência já está se dando, como pode fazer crer o discurso oficial acompanhado das mudanças na legislação da educação (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 35). Assim, concordamos com o pensamento de Ferreira e Ferreira (2004), quando dizem que a escola regular que temos não sabe como ensinar seus alunos “tradicionais”:

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

Nesse sentido fica patente que a escola, enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da Política de Educação Inclusiva, não está cumprindo o seu papel de promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos alunos; que os professores, enquanto mediadores do processo, demonstram resistência à proposta de incluir crianças com deficiência em suas turmas. Essa é uma realidade apresentada através dos discursos de algumas professoras que atuam em escolas públicas da rede municipal de Gurinhém, Paraíba. O que por sua vez, não devem ser consideradas como uma representação geral das práticas de inclusão que estão sendo desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras. No entanto, os discursos das professoras aqui pesquisadas servem como importantes instrumentos de análise e problematização da Política de inclusão, pois revelam nuances que não são consideradas pelo discurso oficial.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar os discursos dos professores sobre a política nacional de inclusão e seus desdobramentos nas escolas da rede regular no município de Gurinhém, estado da Paraíba.

A princípio, temos a compreensão de que este estudo não se dá por acabado, tendo em vista que a realidade não é algo estático, e que a cada dia surge um novo elemento que precisa ser considerado neste processo. Entendemos que as respostas que foram obtidas nesta pesquisa têm um caráter provisório, dado ao caráter fluido da vida das pessoas, bem como das mudanças que ocorrem constantemente na sociedade.

Esta pesquisa representa um passo na busca de informações, para obtenção de respostas, ainda que incipientes, sobre a Educação Inclusiva destinada as pessoas com deficiência. Todavia, pretendemos que a mesma contribua para a contínua problematização e reflexão no campo da educação, motivando outras pesquisas que possam suscitar respostas às lacunas aqui evidenciadas ou perguntas que aqui ficaram sem respostas.

No momento de extrair algumas conclusões possíveis neste estudo, cabe retomar alguns aspectos teóricos e práticos sobre os dados analisados, numa perspectiva conclusiva. Na tentativa de fazer uma breve retrospectiva do caminho até aqui percorrido, tomaremos como ponto de partida as questões norteadoras da pesquisa: (i) Quais as concepções dos professores sobre inclusão? (ii) Como estão organizadas as escolas para efetivação das políticas de inclusão? (iii) Quais as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas pelos professores das escolas públicas no sentido de incluir as crianças com deficiência em classes regulares?

Partindo destas questões que se alinham com o objetivo da pesquisa, foi necessário refletir sobre a representação das pessoas com deficiência, a partir dos conceitos de identidade e diferença. Entendendo que a discussão sobre as pessoas com deficiência devem ir além das definições naturais e biológicas, as quais privilegiam a deficiência como característica marcante dos sujeitos que as possuem, refletimos sobre uma concepção de identidade formada culturalmente, ou seja, percebendo os sujeitos como seres sociais e históricos que vão construindo e formando suas identidades a partir dos contextos sociais vividos.

Com esse olhar, passamos a perceber que a/as identidade/es na sociedade contemporânea são percebidas pela fragmentação, multiplicidade, fluidez e esse olhar deve ser considerado quando falamos em identidade das pessoas com deficiência. Conforme visto, a representação da pessoa com deficiência não deve estar restrita aos aspectos patológicos, pois as questões de gênero, etnia, orientação sexual, subjetividade, relações sociais, entre outras, também constituem a identidade dessas pessoas.

Esta reflexão nos ajuda a entender que as pessoas são diferentes e essas diferenças são produzidas a partir da estrutura social, a qual é marcada por relações de poder, que geram a exclusão, classificação e polarização das diferenças. Esses traços podem ser percebidos nos discursos que giram em torno das pessoas com deficiência quando são vistos como: incapaz, anormal, estranho. Os discursos tendem a contribuir para a negação desse grupo de pessoas, uma vez que os afastam da sociedade, não permitindo que freqüentem os espaços e relacionem-se com outras pessoas.

Este cenário de exclusão e marginalização reflete o mundo globalizado, que atua diretamente e indiretamente nas questões sociais, políticas e econômicas. A análise que fazemos sobre a globalização neoliberal supõe que esta estrutura tem sido geradora de formas de opressão, discriminação e exclusão, principalmente daqueles que são diferentes, alinhando-se a uma tendência homogeneizadora. Reconhecemos que as relações de poder que permeiam a sociedade globalizada provocam efeitos potenciais na educação, influenciando o currículo: currículo homogêneo. Ao mesmo tempo, verificamos o afloramento de lutas e movimentos de ordem emancipatória, contra as formas de exclusão, desigualdade e particularismos produzidos pela globalização.

A partir desta contextualização fazemos uma análise de como as características de ordem global têm influenciado a área da educação, de modo específico o currículo. Nossas reflexões partem do entendimento que pensar um currículo na perspectiva inclusiva é contestar os mecanismos de poder e a cultura padronizada que vêm sendo reproduzidos pela escola ao longo dos tempos. Conforme vimos, as discussões teóricas numa perspectiva pós-estruturalista enfatizam que as relações de poder que permeiam o currículo precisam ser enxergadas e desestabilizadas, ao ponto que argumentam a favor de um currículo para as diferenças.

A idéia de um currículo para as diferenças concebe que os alunos não são os mesmos, cada um deles possui diferenças que precisam ser reconhecidas pela escola; um currículo que se opõe a todo e qualquer tipo de padronização e uniformidade; que reconhece a importância das questões sociais e culturais na formação da identidade dos alunos; um

currículo que se (re)significa de modo que as práticas educativas sejam adequadas a realidade e necessidades dos alunos. Tal perspectiva, ao nosso entender, pode possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, uma vez que trabalha numa perspectiva mais justa, considerando as diferenças como elementos fundamentais na formação da identidade do sujeito.

Ao contextualizar a Política Nacional de Educação Inclusiva, ressaltamos o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, evidenciando o caráter assistencialista que se manteve durante muito tempo nas instituições especializadas. Observamos que as discussões em torno das pessoas com deficiência giravam unicamente em torno do atendimento, no sentido clínico, médico. Tal perspectiva, ao nosso entender, se arrasta por décadas na história da educação brasileira, exercendo grande influência na representação desse grupo, e conseqüentemente no modelo de educação que vem sendo oferecido em instituições especializadas e em escolas regulares.

No tocante aos dispositivos legais que normatizam a Educação Especial no Brasil, pode-se afirmar que há uma considerável coletânea de textos legais: leis, decretos, resoluções, portarias com vistas à promoção da educação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, sobretudo, nas escolas regulares. Ressaltamos que o direcionamento dos documentos oficiais e da própria política de inclusão representa um ganho na medida em que incitam novas discussões no campo da educação, especificamente no sentido de pensar as questões pedagógicas de currículo, ensino, aprendizagem, avaliação, entre outras, com vistas aos alunos atendidos pela Educação Especial. Por outro lado, postulamos que a existência dos documentos oficiais não garante a oferta de educação.

Com base nos pressupostos desenvolvidos neste trabalho, ressaltamos que a discussão sobre a Política de Educação Inclusiva deve ir além do discurso oficial, adentrando as questões mais específicas da educação, e propriamente das condições das escolas, da formação dos professores. Entendemos que a gestação da política de inclusão não surgiu simplesmente em função dos movimentos e lutas pela educação, embora, reconhecemos que os movimentos tiveram impactos significativos em sua formulação. Compreendemos que há um discurso de ordem global, o qual impulsionou a elaboração das políticas de inclusão, a exemplo dos movimentos internacionais e dos acordos firmados entre os países as agências internacionais, como fez o Brasil ao aderir à Declaração de Salamanca.

Há interesses implícitos na política de inclusão, os quais propõem um projeto educacional comum para diversas regiões do mundo, numa perspectiva de compensar os

alunos que não tiveram ou não têm acesso à escola, com a oferta de educação em salas de aula comum. Estes propósitos alinham-se ao modelo de sociedade globalizada, neoliberal, que pretende elevar os indicadores da educação, sem levar em consideração as particularidades de cada região, e principalmente as condições em que se encontram a educação, as escolas, os professores, e o tipo de educação que será oferecido aos alunos.

A partir destas considerações, bem como dos discursos das professoras sobre a política de Educação inclusiva, não pretendemos apresentar respostas fechadas, a cerca das questões que nortearam a pesquisa, mas, esboçar algumas reflexões conclusivas que servirão como pistas na discussão sobre a política de inclusão no campo da educação.

Nesse sentido, levando em conta as particularidades das escolas pesquisadas e dos sujeitos da pesquisa, percebemos que as concepções das professoras sobre inclusão estão restritas a perspectiva de que este processo representa a garantia de direitos, através da abertura das escolas para as pessoas com deficiência. As professoras defendem que crianças com deficiência devem estar na escola, mas, indicam que as escolas devem dispor de um espaço específico para atendê-las, justificada na idéia de que as crianças com limitação física, sensorial e intelectual não conseguem se adaptar ao ritmo da classe “regular”, dos colegas “normais”, dos tipos de atividades, dos sistemas de avaliação, enfim, do currículo da escola.

A nosso ver, o sentido que as professoras atribuem à inclusão encontra-se muito fechado, uma vez que reproduz apenas o que está sendo posto pelos discursos oficiais: inclusão como direito, a escola que recebe todos os alunos, igualdade de oportunidades no espaço escolar, entre tantos outros discursos. Em contrapartida, não são elencados os mecanismos de exclusão que permeiam a escola, ou seja, as formas como a escola sempre ignora, exclui, segrega, classifica e normaliza o diferente.

Ao examinarmos os princípios da inclusão que permeiam as discussões de alguns estudiosos da área, podemos supor que inclusão não deve ser caracterizada apenas como o acesso à escola, atitudes de respeito e tolerância, como anuncia o discurso oficial e propriamente as concepções das professoras, pois a inclusão relaciona-se a um valor social mais amplo. Entendemos a inclusão enquanto luta contra qualquer tipo de exclusão de grupos marginalizados; com o sentido de mobilização e mudanças de um sistema educacional que seja menos hierarquizado, menos disciplinado, menos classificatório; como uma ressignificação do currículo que valoriza as diferenças das pessoas, sem querer uniformizá-las; como uma educação revestida dos mesmos significados e sentidos para alunos que apresentem ou não deficiência.

Quanto à organização das escolas para efetivação da educação inclusiva, consideramos a realidade das escolas públicas da rede municipal de Gurinhém e os relatos das professoras e evidenciamos que a instituição escolar não está oferecendo os subsídios necessários para o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência atendidos em classes regulares e nem dispõe do atendimento educacional especializado, conforme disposto nas orientações legais. Pontuamos que, os problemas estruturais das escolas são muitos, de variadas ordens, desde a estrutura física do prédio, que é um requisito básico para as pessoas com limitações físicas, às questões curriculares, a formação dos professores, os recursos didáticos pedagógicos e a falta de profissionais especializados.

Ao refletirmos sobre a organização das escolas, percebemos o quanto a educação encontra-se fragilizada, levando em conta a característica - escola pública municipal. Ao que parece, a escola continua caminhando em meio a problemas de variadas ordens, que atingem a todos os alunos, e conseqüentemente tende a resultar em danos maiores para os alunos que possuem diferenças marcadas. Embora tendo tratado de realidades específicas, enxergamos aí, uma grande disparidade entre a política de inclusão e a situação das escolas, talvez uma das mais cruéis, uma vez que as pessoas envolvidas neste processo são demasiadamente excluídas dentro do próprio sistema.

As concepções das professoras entrevistadas sobre a efetivação da política de inclusão indicam que a política não está sendo efetivada na realidade de suas escolas, considerando o fato de que as crianças não estão tendo oportunidades de aprendizagem significativas, seja por falta de profissionais e recursos especializados, seja pelo fato dos professores não terem formação específica para atuar na área, e, particularmente, porque a escola funciona dentro de um modelo curricular homogeneizado, como se todos os alunos possuísem os mesmos aspectos intelectuais, físicos, psicológicos e emocionais.

A partir destes resultados das entrevistas, bem como das discussões apresentadas pelo corpo teórico da pesquisa, constatamos que há um distanciamento entre as proposições legais da Política de Educação Inclusiva e as práticas que estão sendo desenvolvidas em algumas escolas públicas de ensino regular. Este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de serviços que garantam o acesso, a participação e aprendizagem de todos os alunos.

Reconhecemos a importância dos avanços na legislação, assim como reafirmamos a importância da Política Nacional de Educação Inclusiva para as mudanças ocorridas no campo da Educação Especial. Entendemos que em seu objetivo geral, a política de educação inclusiva tem certo nível de comprometimento com as pessoas, que as ações realizadas pelos

órgãos fomentadores (Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial) têm tido um alcance considerável em algumas realidades de sistemas escolares do país. O que de fato problematizamos na política são os discursos oficiais e as redes de poder que o permeiam. Em outras palavras, suponho não ser possível a expressão plena da inclusão sem que sejamos capazes de questionar a eficácia do discurso oficial, as certezas presentes no discurso das políticas educacionais, as realidades das escolas, os discursos dos professores.

Assim, assumimos que a pesquisa suscitou reflexões, novas inquietações e questionamentos que possivelmente nortearão outros estudos: É possível fazer inclusão com a escola pública que temos hoje no Brasil? Como podemos desenvolver políticas e práticas de inclusão no campo educacional, tendo em vista que a exclusão das diferenças se arrasta ao longo da história das escolas? Como transformar, reverter ou amenizar as situações de exclusão na escola, tendo em vista que o currículo reproduz um modelo homogeneizado?

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz, IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ALVES, Cristina Nacif. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. **Por uma Pedagogia Inclusiva**. João Pessoa: Manufatura, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler Mantoan (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.121-129.

BRANCO, Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva Castelo. **Educação Inclusiva: concepções, formação e prática docentes**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 4, n.1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Rio de Janeiro, FAE, 1989.

_____. **Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 24 Jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **CNE/CEB Resolução nº 4, de Outubro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2008.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Capítulo V. Da educação especial. De 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 18 Fev. 2009

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **BPC na Escola**: documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BENCINI, Roberta. **Pessoas especiais**. *Nova Escola*. São Paulo, n. 139, jan./fev. 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, Campinas: CEDES, 2002. p.125-161.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Sandra Maria Cordeiro Rocha de. **Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPB, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Curriculum**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.

CORRÊA, Vera Lúcia Alves dos S.; STAUFFER, Anakeila de Barros. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na escola pública. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 123-142.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do curriculum. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Curriculum**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

DORZIAT, Ana. Educação Especial e Inclusão Educacional. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da & colaboradores. **Inclusão Escolar e Educação Especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia/MG: EDUFU, 2008. p. 21-36.

_____. **O outro da educação:** pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Alteridade e currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Políticas educacionais e (re) significações do currículo.** Campinas, SP: Alínia, 2006. p. 97-106.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFPB, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora universidade de Brasília, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas e públicas e práticas educativas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas/SP: autores Associados, 2004. p.21-48.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, Windyz. **Educação inclusiva:** será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão:** Revista da Educação Especial, v. 1, n.1, Outubro 2005. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p.40-46.

_____. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.) **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.p. 11-24.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva:** uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, v. 1, n.1, Outubro 2005. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p.35-39.

GOFFREDO, Vera Lúcia F. S. Como Formar Professores para uma Escola Inclusiva? In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: MEC/SEED, 1999. p.67- 72.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p.103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. 2002. p. 1-24 Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br/index.php?view=article&catid=8%3Amulticu...> Acesso em: out. 2009.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. As linguagens da cidadania. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 13-39.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: autores Associados, 2004. p.5-20.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de Lima. **Currículo e Surdez: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPB, 2005.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da multieducação. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. (Orgs.). **Políticas e Práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 107-138.

MANTOAN, Maria Teresa Égler Mantoan (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 13-22

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, Campinas: CEDES, 2002. p.15-38.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto alegre: Artmed, 2004. p.27-44.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva**: realidade ou utopia? Faculdade de Educação de São Paulo, 2001. p. 1-26. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>> Acesso em: 16 jul. 2009.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, instituída em 1948 em assembléia Geral das Nações Unidas, em Paris, França. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm acesso em: 13 Setembro 2010.

_____. **Programa de ação Mundial para as pessoas com Deficiência**. Aprovado pela resolução 37/52 de 3 de dezembro de 1982. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm> Acesso em: 13 Setembro 2010.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e políticas educacionais: (Re)significando o currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas, SP: Alínia, 2006. p. 15-40.

_____. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo.** *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.169-184, Jul/Dez 2009.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 79-90.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva:** concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Exclusão e Deficiência: primeiras aproximações teóricas. In: RICHARDSON, Robert Jarry (Org.) **Exclusão, Inclusão e Diversidade.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 113-135.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **O fórum social mundial: manual de uso.** São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-15.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão:** o paradigma do século 21. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, v. 1, n.1, Outubro 2005. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 19-23.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e a Luta pela Inclusão em Educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 45-57.

SILVA, Shirley. Educação Especial – entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Educação Especial.** Múltiplas leituras e diferentes significados. Campina/SP: Mercado de Letras, 2001. p. 179-191.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 103-133.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Identidade e diferença: impertinências.** *Educação e Sociedade*. v. 23, p. 79, Campinas: CEDES, 2002, p. 65-66.

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

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. O currículo nas Salas de Aula Inclusivas: origens. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 09 Mai. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

_____. **De geometrias, currículo e diferenças**. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, Campinas: CEDES, 2002. p. 163-186.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença; uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 07-72.

 APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)_____

Esta pesquisa é sobre “A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GURINHÉM/PB” e está sendo desenvolvida por Welita Gomes de Almeida, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira.

O objetivo desse estudo é analisar a política nacional de inclusão nas escolas da rede regular no município de Gurinhém/PB. Buscando investigar como a política de inclusão está sendo efetivada nas escolas públicas de ensino regular e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

A finalidade desse trabalho é contribuir para um maior esclarecimento acerca dos objetivos da Política Nacional de inclusão para pessoas com deficiência nas escolas regulares e refletir sobre a efetivação das práticas inclusivas nas escolas públicas, tendo como eixo idéias e concepções dos professores das escolas públicas.

Solicitamos a sua colaboração para responder a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador(a) Welita Gomes de Almeida

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação/ Centro de Educação/ UFPB
João Pessoa/PB

Telefone: (83) 32851043 (83) 99862332

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE II - LEVANTAMENTO DE DADOS (ESCOLAS DA REDE REGULAR – MUNICÍPIO DE GURINHÉM/PB)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Pesquisa:

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GURINHÉM/PB.

Mestranda: Welita Gomes de Almeida

Orientadora: Prof^{fa}. Maria Zuleide da Costa Pereira

LOCAL:

DATA: _____ HORA: _____

NOME: _____

FUNÇÃO: _____

QUADRO 1: Número de escolas da rede regular no município de Gurinhém/PB

Nº DE ESCOLAS	ZONA URBANA	ZONA RURAL

QUADRO 2: Dados das escolas

[illegible]

APÊNDICE III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Pesquisa:

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GURINHÉM/PB.

Local: _____

Data: ____/____/____ Horas: _____

Mestranda: Welita Gomes de Almeida

Orientadora: Profª. Maria Zuleide da Costa Pereira

1. DADOS PESSOAIS

1.1 NOME (INICIAIS):

1.2 SEXO:

1.3 IDADE:

1.4 ENDEREÇO:

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 GRAU DE ESCOLARIDADE:

2.2 FAZ ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA? ESPECIFICAR.

2.3 PROFISSÃO:

2.4 TEMPO DE SERVIÇO:

2.5 TURMA QUE LECIONA:

2.5 CARGA HORÁRIA DE TRABALHO:

3. DADOS GERAIS (CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO)

3.1 TÊM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INCLUÍDOS EM SUA TURMA? ESPECIFICAR O TIPO DE DEFICIÊNCIA.

3.3 O QUE ENTENDE POR INCLUSÃO?

3.4 CONHECE A POLÍTICA NACIONAL INCLUSIVA E OS DOCUMENTOS LEGAIS QUE A NORMATIZAM? ESPECIFICAR.

3.5 QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS CLASSES REGULARES?

4. DADOS ESPECÍFICOS (RELATO DO COTIDIANO ESCOLAR)

4.1 COMO ESTÁ ORGANIZADO O CURRÍCULO DA ESCOLA (DISCIPLINAS, MÉTODOS E TÉCNICAS)?

4.2 COMENTE SOBRE A SUA PRÁTICA (ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, AVALIAÇÃO, RELAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSOR).

4.3 A ESCOLA OFERECE ACESSIBILIDADE URBANÍSTICA, ARQUITETÔNICA, NOS MOBILIÁRIOS, EQUIPAMENTOS, NOS TRANSPORTES, NA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA? ESPECIFICAR.

4.4 A ESCOLA DISPÕE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

4.5 A ESCOLA DISPONIBILIZA INSTRUTOR, TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS E GUIA-INTÉRPRETE, BEM COMO MONITOR OU CUIDADOR DOS ALUNOS COM NECESSIDADE DE APOIO AS ATIVIDADES DE HIGIENE, ALIMENTAÇÃO, LOCOMOÇÃO ENTRE OUTRAS? ESPECIFICAR.

4.6 VOCÊ PARTICIPOU OU PARTICIPA DE CURSO DE FORMAÇÃO PARA ATUAR EM SALAS INCLUSIVAS?