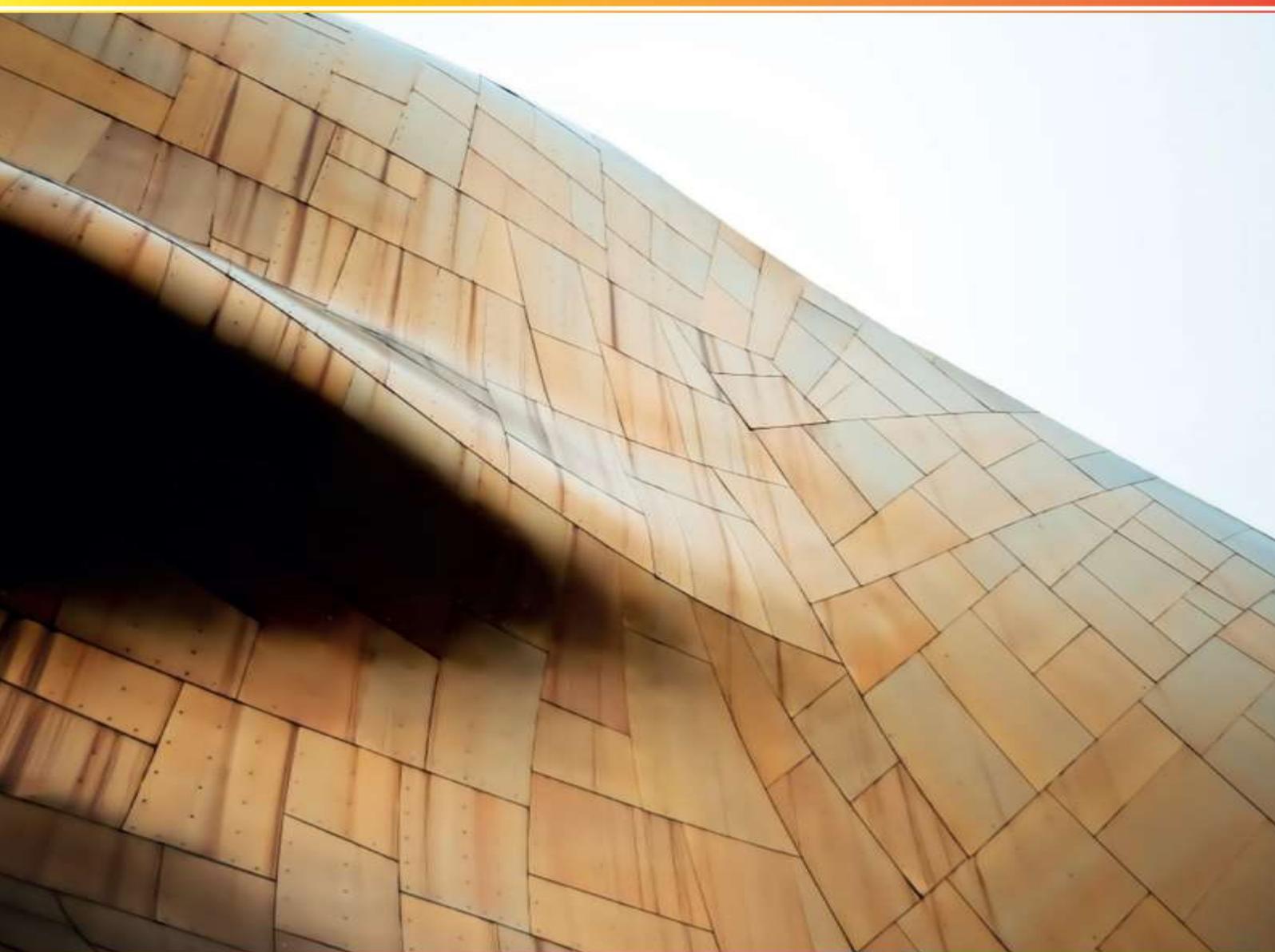


# Temas para analizar a Educação Inclusiva

materiales de estancias críticas de investigación

Táise Dall'Asen





## Datos de catalogación bibliográfica

**Taise Dall'Asen**

Colección Estancias críticas

Temas para analizar a Educação Inclusiva

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

**ISBN: 978-956-386-024-5**

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educação especial; inclusão; exclusão; standardização; relações de poder; políticas de educação inclusiva; educação de surdos; governança.

Páginas: 64



**AGOSTO, 2020 (Primera Edición)**

**Taise Dall'Asen**

Colección Estancias críticas

Temas para analizar a Educação Inclusiva

**ISBN: 978-956-386-024-5**

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI |

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

**Ciudad:** Santiago de Chile

**Diseño:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

**Composición:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

**Contacto:** [celei@celei.cl](mailto:celei@celei.cl) – [ediciones@celei.cl](mailto:ediciones@celei.cl)



\*\*Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

*Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.*





Los documentos *Estancias Críticas de Investigación* son el resultado de diversos períodos de residencias efectuados por investigadores de diferentes latitudes del mundo en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Se articulan como un eje de producción crítica sobre los mecanismos intelectuales que, bajo un discurso crítico, imponen diversos dispositivos de colonización cognitiva y epistémica, que dan continuidad a las múltiples formas de expresión de la opresión educativa, la injusticia social y la exclusión, avalando de esta forma, un campo normativo y reproductor del modelo neoliberal. Cada uno de los documentos, coinciden en la producción de armas intelectuales para interrogar estos efectos, en la conformación de prácticas educativas y culturales, invisibilizados por gran parte de la contribución crítica de la educación que piensa el campo teórico metodológico de la inclusión y, con ello, impone nuevas formas de subalternización y violencias epistémicas, plurales e invisibles.

# Índice

INTRODUÇÃO	8
PRIMEIRA PARTE	14
Políticas de Educação Especial: Um breve relato dos documentos legais associados as relações de Poder	
SEGUNDA PARTE	35
Educação de surdos no Brasil e no Chile: políticas de ensino no processo de aprendizagem de alunos surdos	
TERCEIRA PARTE	58
Conclusões: notas provisórias para a transformação educacional	
SOBRE O AUTOR	64



## INTRODUÇÃO

As reflexões desenvolvidas sobre temas que envolvem questões educacionais possibilitam considerar como questão central, de forma cada vez mais contundente, a dinamicidade e a complexidade dos processos humanos. Isto posto, tensiono a importância de desvencilhar-se das armadilhas históricas sedimentadas em algumas produções teóricas que enfraquecem as possibilidades de inserir as diversas discussões, além de não atribuírem relevância às incertezas e reorganizações presente nas relações sociais, em decorrência de tentativas que se alicerçam em tornar a prática educativa objetiva e justa, embora a serviço do poder instituído.

Nas sociedades contemporâneas, visualiza-se que as concepções de tempo e espaço, e das fronteiras físicas e simbólicas, têm se tornado menos demarcadas. Contudo, evidencia-se que, nas ciências sociais, é possível observar a reprodução de práticas baseadas em perspectivas positivistas, as quais dificultam o desenvolvimento e a melhoria dos processos educacionais. Outras concepções contribuem para a formulação de novas perspectivas, cada qual com seus regimes de verdade, as quais geram dúvidas em relação à captação dos movimentos que há entre os diversos elementos da natureza humana; elementos que marcam a conexão entre os sujeitos e objetos do conhecimento, em síntese, das diversas áreas: da Sociologia, da Psicologia, da Linguística, além de outras áreas.

Nessa direção, além dos elementos multidisciplinares presentes na área educacional, há também, aspectos multiculturais, os quais revelam-se a partir da existência física de sujeitos com modos de ser e expressões diferentes: fatores que representam as diversas identidades e refletem na impossibilidade de fixar formas de desenvolvimento humano. Em síntese, o sistema educativo deseja sujeitos homogêneos, representantes de características que, às vezes, aproximam-se de determinado grupo, e, em outros momentos, os distanciam, ou seja, trata-se de um processo que se reflete em relações maleáveis e relativamente naturais.

Mediante essas relações sociais, identificamos os surdos: sujeitos que têm sido alvo de pesquisas que se multiplicam em diversas temáticas. Parte das investigações possuem a intencionalidade de problematizar os discursos de poder envolvendo ouvintes e surdos, os quais reverberam na ideologia da normalidade ao desconsiderar que os surdos são pessoas que podem construir novos caminhos para expressar sua forma de ser e estar em espaços hegemonicamente ouvintes.

Historicamente, as relações sociais com os ouvintes desencadearam na concepção de que os surdos eram inferiores e deficientes auditivos, submetidos, mesmo que muitas vezes de forma involuntária, a intervenções cirúrgicas e métodos diferenciados de alfabetização para adequar-se aos padrões da ‘normalidade’. No entanto, a “surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo”, uma vez que é definido como “normal” o sujeito ouvinte, enquanto que os que fogem às regras deste “padrão” necessitam ser corrigidos (Gesser, 2009, p. 67).

Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85) esclarecem que as marcas da deficiência/anormalidade permanecem em discursos dos sujeitos surdos que lutam por direitos de igualdade e militam a favor da surdez: discursos construídos nas relações sociais entre sujeitos surdos, que recorrem aos processos de submissão, a fim de inserir o ouvinte, “como sendo o opositor binário do surdo”, nas práticas que dificultam o surdo narrar-se e posicionar-se como referência diante da sua condição, a surdez. Assim, os autores destacam que “Ter o próprio surdo como o outro significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo sirva como referente, capaz de informar àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição ser surdo” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 85).

Segundo os autores, para que essa condição seja desenvolvida, é importante que o sujeito surdo passe a observar-se e posicionar-se como tal, a fim de que seja pertencente a uma comunidade e cultura surda, atitudes essenciais para o processo de subjetivação e aceitação da diferença. Essa prática o desvencilhará dos discursos de poder estabelecidos por ouvintes, possibilitando que o sujeito surdo se represente como diferente, como inserido no campo da surdez.

Com base nesses discursos, Gesser (2009, p. 67) contribui para essa reflexão ao evidenciar que a comunidade ouvinte mantém a concepção de que “a surdez é construída na perspectiva do *déficit*, da falta, da anormalidade. O ‘normal’ é ouvir, e o que diverge desse padrão, preferencialmente, precisa ser corrigido, ‘normalizado’”. Isso infere na homogeneização dos indivíduos uma vez que toda norma estabelece a padronização.

Assim, a medicina, com o intuito de minimizar os prejuízos relacionados às adaptações e cobranças sociais, buscava/busca, através de implantes de aparelhos auditivos, normalizar os surdos, ou seja, fazer deles ouvintes, corroborando que apenas as intervenções clínicas os salvariam da diferença e os tornaria aptos a pertencer à comunidade majoritária, a ouvinte (Skliar, 1998). À medida que o grupo de ouvintes busca solucionar o problema da surdez, os sujeitos surdos contra-argumentam que esta é “mais uma tentativa ‘fracassada’ de tornar o surdo um ouvinte” (Santana, 2007, p. 28). O autor relata ainda que, através das intervenções cirúrgicas, a criança não está inserida em nenhuma comunidade, resultando, por um lado, na privação de participar da comunidade surda e se reconhecer como diferente, e, por outro, não estar incluída na comunidade ouvinte; por fim, em uma tentativa fracassada de normalização.

A sociedade majoritariamente ouvinte ampara-se em regras e convenções que definem o que é normal. Cria normas e define que o normal é o que se adapta a estas normas. Veiga-Neto (2007) salienta o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. Nessa direção, é possível dizer que “a norma opera no sentido de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (Lopes, 2009, p. 159). Quem difere da norma pode viver processos de discriminação.

À vista disso, o reconhecimento da surdez, do direito de ser diferente, é o ponto de partida para o reconhecimento do sujeito surdo, suas singularidades e suas necessidades educacionais. De outra forma, este será considerado o outro, o estranho, o exótico. Para Skliar (1998), é necessário reconhecer as diferenças linguísticas e culturais dos surdos.

Conforme Santana (2007), é imprescindível desvencilhar-se da concepção do modelo clínico-terapêutico, uma vez que, segundo o autor, a surdez não é uma deficiência, tampouco os sujeitos surdos precisam passar por processos de reabilitação, inferido como processo de cura, pela normalização.

Como se observa, há distintas bases que articulam discursos sobre a surdez, as quais apresentam notórios embates. Santana (2007) ressalta que é perceptível a existência de contradições, as quais procuram legitimar o que é normal e o que é anormal. Em consonância à perspectiva foucaultiana, extraída da obra “Vigiar e Punir”, é possível compreender que todos os indivíduos estão submetidos diretamente ou indiretamente a processos classificatórios que os caracterizam em normais e anormais, dualismo que procura controlar e estabelecer propostas que corrijam os indivíduos que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Todavia, esse processo é realizado a partir de um avaliador que assume o protagonismo de superioridade, rotulando os indivíduos de acordo com os graus de proximidade e distanciamento da normalidade.

Nessa direção, é possível evidenciar estratégias subliminares que tendem a valorizar as diferenças culturais. Porém, indiretamente, possuem o objetivo de estimular a competitividades, a classificação e a padronização das formas de ser e agir. Embora os discursos atuais reflitam na perspectiva da valorização das diferenças, parecem ser desenvolvidos a partir de uma concepção baseada na homogeneização dos pensamentos, das atitudes e das ações. Nessa direção, os sujeitos surdos passam por práticas de inclusão e as diferenças aparentemente são aceitas. Contudo, a diferença não é respeitada, uma vez que as práticas escolares são elaboradas a partir de um currículo escolar homogêneo, que não assegura que metodologias sejam desenvolvidas a partir da diferença ou vislumbra o uso da língua de sinais como primeira língua. O currículo escolar tampouco está adaptado aos aspectos culturais da comunidade surda, às metodologias ou práticas de ensino para os sujeitos surdos.

Perlin (2006) enfatiza que a pedagogia da diferença materializa-se no reconhecimento da existência do *outro* como cultura. A pedagogia da inclusão possibilita este *outro* a partir da sua diferença. Contudo, não considera que sua diferença cultural seja representada como um sujeito surdo e detentor de uma língua específica como método de comunicação, além de possuir artefatos culturais que são próprios da cultura surda (Campos, 2018). À vista disso, percebo a necessidade de que as práticas pedagógicas e os processos educacionais desmistifiquem os discursos rígidos, que estão atrelados à sociedade e à escola, em relação ao *ser surdo*, pois, há a possibilidade de recriar estereótipos e estimular a produção de novos modelos de exclusão, os quais são definidos a partir da falsa ilusão de inclusão, em que há apenas a tolerância.

Algumas formas de agressão aos surdos são apontadas por Campos (2018, p. 41), que ocorrem quando há a: “eliminação da diferença; ridicularização da língua de sinais; a imposição da língua oral; a inclusão do surdo entre os deficientes; e a inclusão do surdo entre os ouvintes”. Na realidade, as políticas de inclusão no ensino regular e a proposta bilíngue, representada através do currículo totalizante, não atendem às diferenças culturais, a fim de que o sujeito surdo construa sua subjetividade como diferente, pois a

escola moderna “tolera o ‘desvio’ no seu discurso de incluir os desvios, ‘aceita’ o que incomoda o currículo, ‘hospeda’ culturas, línguas, tempos e formas de aprender que perturbam, no entanto, sobrevivem nos alicerces do valor da norma” (Giordani, 2005, p. 124). Ousaria questionar como é possível encapsular os sujeitos surdos a partir das regras da normalidade, estabelecendo práticas de escolarização a partir de metodologias hegemônicas, e promover uma educação inclusiva?

Nessa lógica da uniformização e padronização, é possível observar as concepções etnocêntricas, veladas por uma falsa valorização das diferenças, presentes nos espaços políticos, educacionais, culturais e demais espaços sociais, frequentados hegemonicamente por ouvintes. Dorziat (2017) esclarece que a falsa valorização das diferenças também está presente em discursos que fazem uso das palavras democracia, valorização, diversidade, inclusão, tolerância e respeito. Isto posto, evidencio que os discursos contemplam aspectos relacionados às diferenças. No entanto, a existência das diferentes formas de ser e de estar, em uma sociedade majoritária ouvinte, é mascarada.

A partir dessas considerações, é necessário desestabilizar a cristalização dos estereótipos sobre a surdez, marcada pelo uso da terminologia *deficiente*, que estimulam a reprodução de novos modelos de exclusão e que culminam na falsa inclusão, naquela baseada na tolerância. Os discursos, guiados por relações de poder, enfrentam constantes processos de competições, os quais resultam em novos discursos. Por fim, os discursos infiltrados em nossa sociedade reverberam as verdades absolutas, que excluem e oprimem, pois a busca da verdade nos diferentes discursos estimula a exclusão dos discursos diferentes, exercendo sobre eles uma espécie de poder (Dorziat, 2017).

## REFERÊNCIAS

- Campos, M. L. I. L. (2018). Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In P. Lacerda, Cristina B. F. & Santos, L. F. (Eds.), *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 37-61). São Carlos: EdUFSCAR.
- Dorziat, A. (2009). Implicações da globalização na política de inclusão escolar: reflexões para além de inclusão enquanto inserção física. *Revista Temas em Educação*, 18, 88-113.
- Gesser, A. (2009). *LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola.
- Giordani, L. F. (2005). Letramento na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In P, Thoma, A. S. & Lopes, M. C. (Eds.), *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. (pp. 114-127). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Lopes, M. C. Veiga-Neto, A. (2006). Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24, 81-100.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10541/10078>.

- Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, 34, 153-170. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8297/5536>.
- Perlin, G. (2006). A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *ETD: Educação Temática Digital*, 7, 136-147.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798>
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- Skliar, C. B. (1998) Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In P. Skliar, C. B (Eds.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28, 947-963.

## **PRIMEIRA PARTE**

**Políticas de Educação Especial: Um breve  
relato dos documentos legais associados as  
relações de Poder**

## INTRODUÇÃO

A partir deste texto, busco analisar as políticas internacionais de educação e suas interferências nas políticas públicas de Educação Inclusiva referentes a Latinoamérica. Lopes (2009), afirma que as políticas de inclusão apresentadas nos textos de esferas internacional e nacional, possuem um objetivo em comum, ou seja, a biopolítica, a fim de beneficiar a população e serem alvos fáceis das ações governamentais. Considerando que o Estado pretende dominar e padronizar os atos, assim viabilizando a participação de todos os sujeitos a estarem incluídos em um jogo com regras que devem ser seguidas, afinal todos almejam pertencer aos grupos sociais. Também, serão analisadas as conexões entre a Educação Inclusiva e os discursos de poder, relações que embotam práticas fronteiriças, culminando em binários: sujeitos normais e anormais, incluídos e excluídos, assim influenciando na formação das identidades e nas relações de poder, as quais estão enraizadas e atravessam todo o corpo social (Foucault, 2017). Sendo assim, as políticas de inclusão pretendem coibir os abusos e a criação de novos padrões que culminem na exclusão social dos sujeitos, pois com base nos estudos foucaultianos acredita-se que a partir das relações de poder inferem no pertencimento e ao não pertencimento dos sujeitos a determinados grupos sociais. Conforme Bhabha (2007), irá descrever  notório que nós sujeitos vivemos com a sensação de sobrevivência, estando entre fronteiras que não há como nomearmos.

Para materializar a discussão, que abordará as políticas de educação na perspectiva de inclusão escolar, serão apresentados os objetivos das interferências dos agentes internacionais, que financiam a educação, bem como do Banco Mundial e da função do Estado, e alguns documentos legais que irão fundamentar essas discussões, que são: a Declaração de Salamanca (1994) e a da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Documentos que possibilitam refletir sobre o que seria a “Aprendizagem para Todos”, a partir dessa frase será exposto qual o compromisso e objetivo dos órgãos financeiros com a educação. Freitas (2018) irá ressaltar que os interesses empresariais e disputas ideológicas respaldam no crescimento econômico, pois de acordo com os textos apresentados pelo Banco Mundial (2011), sujeitos escolarizados têm maiores possibilidades de emprego, conhecimento e filhos saudáveis, sendo sujeitos rentáveis para os Estados.

Neste viés, a Declaração de Salamanca (1994), demanda que os Governos arquitetem ações para que as escolas possam atender a todos os sujeitos, independente das singularidades apresentadas em cada caso, para isso o acesso a educação e a garantia de matriculas deverá ser sustentada em formato de Lei, afinal espera-se que todos frequentem instituições de ensino, as quais deverão adequar-se as necessidades das crianças. Contudo, é relevante compreender que a Educação Inclusiva transpassa o sentido de apenas ofertar vagas em instituições de ensino regulares e da permanência de estudantes com deficiência, ou seja, perpassa as barreiras impostas pela sociedade normalizante, ampara em bases hierárquicas que cristalizam marcas de inferioridade e que consentem com a homogeneização dos sujeitos. Lopes (2009) afirma que a inclusão deve ser observada e desenvolvida a partir de um conjunto de práticas, a fim de que estes sujeitos sejam incluídos

e passem a se sentir pertencentes daquele ambiente, assim desconstruindo barreiras que qualifiquem os normais e anormais, e práticas fundamentadas em metodologias integracionistas, as quais qualificam e desqualificam as potencialidades dos estudantes.

Sendo assim, segundo Barretta e Canan (2012), a política de Educação Inclusiva deve

[...] ser gradativa, contínua, sistemática e principalmente planejada com o objetivo de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais educação de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática (Barretta e Canan, 2012, p. 13).

Isso significa que “a inclusão concreta deve servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática” (Bueno, 2001, p. 27). Nesse sentido, a iniciativa deste estudo, sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva em documentos já produzidos, é pertinente pela relevância do conhecimento dos objetivos, propostas, intervenções, progressos e inadequações contemplados nas diretrizes nacionais e internacionais das políticas de Educação Inclusiva, as quais têm gerado constantes discussões e significativas mudanças no âmbito escolar através das relações entre a escola dita normal e para os deficientes.

Assim, os apontamentos e apreciações que serão expressos neste artigo se fundamentarão na perspectiva de que a Educação Inclusiva necessita de compreensões socioeducativas e sociopolíticas. Assim, “Demanda otras modalidades de escolarización, abordaje del aprendizaje, de la gestión de la escuela, del diseño de las estructuras educativas a partir de una multiplicidad infinita de sujetos, entre otras” (Ocampo, 2018, p. 28-29). Ainda, o autor descreve em sua obra intitulada “La enseñanza de la educación inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar”, que a Educação Inclusiva fundamentada em com um caráter antidisciplinar reque uma reestruturação e diversificação das teorias e metodologias utilizadas para o ensino da Educação Inclusiva, afinal espera-se consolidar novas metodologias e teorias para o processo de escolarização, intencionando atender o maior número de singularidades presentes no ambiente escolar, “moviliza acciones para desconstruir los formatos intelectuales que sustentan el aprendizaje, proporciona herramientas para combatir situadamente la producción y regeneración de desigualdades”. (Ocampo, 2018, p. 61).

Ainda, Ocampo (2018, p. 64), ressalta que uma das razões pelas quais o real sentido da ‘inclusão’ não é efetivado, diz respeita ao fato de a ver incoerências para criar novos caminhos teóricos, políticos e educativos, assim afetando a compreensão da estrutura teórica. Tradicionalmente, “inclusión significa apostar por la incorporación de quienes se encuentran en los márgenes de la escuela, de la vida cívica, social y de la experiencia cultural, a las mismas estructuras gobernadas por diversas expresiones del poder”, assim produzindo práticas e metodologias que se fundamentam na assimilação, sem produzir transformações nas relações sociais, políticas e educacionais.

Neste sentido, é relevante analisar a trajetória da Educação Inclusiva no âmbito educacional, reconhecendo a importância de se interpretar os documentos legais que asseguram o direito à educação e os interesses particulares dos organismos financeiros que regulam os currículos escolares, vinculados a bases conteudistas, que, algumas vezes, geram diretrizes incompatíveis com as necessidades e organização do ambiente escolar, uma vez que são pensadas a partir do aluno hipotético, assim “prejudicando uma visão mais realista, em que cada grupo apresenta determinadas características internas de raça, classe, de gênero, de religião etc., produto de seu trajeto histórico-econômico-social” (Dorziat, 2008, p. 29); portanto, interferindo no processo educacional e formativo de todos os estudantes.

## **INTERFERÊNCIAS DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

As diversidades de discursos que envolvem as políticas públicas educacionais estão incluídas em um contexto complexo que remete a distintas interpretações. Adicionalmente, nestes documentos está presente as políticas públicas de educação especial, as quais objetivam incluir pessoas com necessidades especiais em escolas de ensino regular. Contudo, essa ideia de inclusão apresentada pelos documentos legais não deverá polarizar os termos incluídos e excluídos, pois a partir dessas classificações gerará a negação do “outro”. Ainda, a Educação Especial está incerta no sistema educativo, sendo representado como uma alternativa, “de um anarquismo didático e que introduz a noção de diferença” e diferentes nos ambientes escolares, exigindo que “as fronteiras culturais e epistemológicas se desfaçam e os gêneros disciplinares se tornem indistintos, possibilidades estas muito remotas para a lógica que rege o modelo de escolarização vigente”. (Carmo, 2008, p. 60-61).

Neste sentido, cabe ressaltar que a Educação Especial tem se tornado um dos temas mais debatidos mundialmente, estando presente em discursos políticos de nível internacional, bem como na da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCD), do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ao debatermos sobre as temáticas que envolvem política, nos remetemos aos primeiros conceitos elaborados, e (re)elaborados: mudanças que foram difundidas com o passar do tempo, a fim de atender às mudanças da sociedade. Neste sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.7), declaram que, em termos gerais, o termo política infere na diversidade de sentido, porém “Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis - politikós - e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social”. Contudo, as autoras salientam que a política atual, que faz parte da modernidade, refere-se “à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”. Ainda, nesta perspectiva, complementam afirmando que o “conceito de política encadeou-se, assim, ao poder do Estado - ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar,

intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido”, assim desenvolvendo ações reguladoras exclusivas sobre um determinado espaço, visando a defesa de suas fronteiras. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p.7).

Ademais, seguindo a temática política, Silva (2002, p. 7) contribui descrevendo que “refere-se a um conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidos aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais”. Nessa perspectiva, funde-se medidas disciplinares, corretivas e de ordenamento, mecanismos que estimulam o governmentamento dos corpos, ou seja, guiando as ações para atingir os resultados esperados pela educação nacional. Neste sentido, o sistema educacional está organizado a fim de controlar e manipular os indivíduos. Na realidade, ao fazermos menção às políticas públicas educacionais, é ponderável compreender as atribuições impostas ao Estado, o qual demonstra-se interessado em efetivar a inclusão do maior número de alunos possível.

Amparo-me em Lopes (2009, p. 156) com o objetivo de reiterar que a “inclusão, via políticas de inclusão escolares”, possui como intencionalidade a biopolítica, beneficiando a população. Assim, “Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado”. À vista disso, as ações pretendem guiar os atos dos indivíduos para que estejam incluídos em um jogo, o qual possui regras pré-estabelecidas para pertencer aos grupos sociais. “Não se admite que alguém perca tudo, ou fique sem jogar” (Lopes, 2009, p. 155).

Seguindo as atribuições de Lopes, ao observar instituições de ensino que seguem o poder disciplinar, regidas pelas imposições culturais do modelo moderno, “é possível afirmar que seus pressupostos se encontram baseados no desejo de ordenação e organização” (Rigue e Amestoy, 2018, s/p). Ainda, amparada na perspectiva foucaultiana o poder disciplinar tem como finalidade distribuir os sujeitos, controlar as atividades, exercendo o controle do corpo, portanto funcionando como uma técnica de disciplinar as atividades corporais. Desse modo, “norma, zona de normalidade e normalização são processos que trabalham juntos na escola, tendo como objetivo a homogeneização e o governmentamento dos sujeitos” (Lopes e Hittge, 2009, p. 175). Neste sentido, Foucault (2006, p. 75-76) define normalização disciplinar como:

[...] plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es capaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental em la normalización disciplinaria no es lo normal y lo normal, sino la norma.

Tendo em vista a concepção de foucaultiana sobre a normalização disciplinar, cabe ao Estado reavaliar os espaços educativos, os quais são regidos a base da ordem e do progresso, apresentando um discurso incompatível com suas tomadas de decisões e

exigências, uma vez que o discurso é marcado por democracia e diversidade, enquanto a intencionalidade é reduzir os desvios e hierarquizar os níveis de capacidade dos indivíduos. Em suma, ao comparar os sujeitos surgem peculiaridades que distanciam uns dos outros, assim gerando a hierarquização a fim de padronizar as ações, enquanto aqueles que não se encaixam são excluídos. (Foucault, 2014).

Sidney (2010) evidencia que o Estado deve estabelecer medidas que atendam ao maior número de pessoas, e não esteja acessível apenas para a menor parcela da população. Neste sentido, o autor destaca que

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas.

Para tanto, o Estado tem por objetivo proteger os direitos dos indivíduos de imposições comunitárias, ou daqueles que exercem o poder. Assim, garantindo a democracia formal, portanto cabe ao Estado assegurar os direitos civis, destacando a liberdade de expressão e escolha cultural e educacional.

Nesse entendimento, a política educacional só apresentará sentido e resultados quando elaborada com caráter coletivo, objetivando que todos sejam representados por ela e possam se ver nela, e não esteja atenta apenas para as minorias. Portanto, a educação deve ser organizada visando a qualidade de ensino para todos os estudantes. Ao compreender que a educação é para todos, o Banco Mundial lançou um material chamado “Estratégias para o Sector da Educação 2020, o qual objetiva expandir e melhorar a qualidade da educação.

Assim, diretrizes do Banco Mundial (2011) elucidam que:

[...] Aprendizagem para todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos. [...] aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. Este objetivo exige que se removam as barreiras que mantêm as raparigas, pessoas portadoras de deficiências e minorias etnolinguísticas, fora do quadro educacional acessível a outros grupos da população (Banco Mundial, 2011, p. 4).

Neste sentido, “Aprendizagem para Todos” não busca apenas desenvolver e qualificar o ensino, mas, sim, articular mecanismos para que o desenvolvimento econômico também possa se expandir. Considerando os fundamentos baseados na rentabilidade e tecnologia, infere-se que a educação seja “sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (Freitas, 2018, p. 29). Desse modo, são priorizados conhecimentos que contribuam para a economia. Assim, os investimentos na qualidade de ensino “produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis” (Banco Mundial, 2011, p. 4).

Ademais, a Declaração de Salamanca, a qual apresenta a responsabilidade dos Estados assegurem o direito a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regular, garante a Educação para Todos.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca afirma que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Unesco, 1994, p. 1)

Ainda, a Declaração de Salamanca (1994), demanda que os Governos priorizem suas ações políticas e gastos financeiros para a qualificação dos sistemas educacionais para que eles se tornem aptos a incluir todos os estudantes, independente das dificuldades ou diversidades de cada sujeito; Ainda preza-se que os direitos a educação inclusiva seja respaldado em formato de Lei ou políticas, assim garantindo que todas as crianças possam frequentar escolas de ensino regular, exceto quando houver razões superiores que interfiram na organização de novas ações e agir de outra forma; Ademais os Governos devem desenvolver projetos e ações que proporcionem intercâmbios de informações entre os países, sobre a escolarização inclusiva, assim descentralizando as tomadas de decisões,

gerando provisões educacionais e o engajamento de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, a fim de que todos possam viabilizar e contribuir para o melhoramento das ações; Por conseguinte, atribui-se a necessidade de investimentos que respaldem na elaboração de estratégias de identificação e intervenção, ao que tange nos aspectos vocacionais da educação inclusiva, além de garantir que os docentes tenham programas de treinamento, durante a graduação e conseqüentemente ao longo do exercício de suas atividades, visando a qualidade de educação especial nas escolas inclusivas.

Neste sentido, é possível compreender que os documentos se reorganizam visando a reestrutura das políticas educacionais para um viés inclusivo. Adicionalmente, a Declaração de Salamanca explícita as instituições escolares devem possibilitar o acesso a todas as crianças, além de ajustar-se a elas, independentemente das singularidades apresentadas por elas.

Em síntese, a Declaração defende que as escolas terão que incluir “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Unesco, 1994). Conforme exposto na Declaração, as instituições de ensino devem possibilitar que alunos com deficiência possam estar frequentando o ensino regular, acolhendo as diversidades e contemplando as necessidades de cada estudante, desse modo promovendo a inclusão escolar sob a ótica da justiça social. Porém, assegura-se a oferta de matrículas, contudo não se estabelece estratégias para a permanência desses estudantes.

Thoma (2006, p. 02) afirma que a “Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto”. Portanto, incluir não é apenas facilitar o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular, é possibilitar que esse aluno se desenvolva como um sujeito ativo, que possa observar a si e ao outro sem barreiras.

Em vista disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pondera, em seus documentos, os propósitos da Agenda 2030, os quais foram articulados para o desenvolvimento humano, com objetivo de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Sendo assim, pretende-se até o ano de 2030 eliminar a desigualdade de gênero no âmbito educacional “[...] y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (Unesco, 2017, p. 6-7).

De acordo com o documento apresentado pela Unesco (2017), pretende-se combater a exclusão de estudantes em nível mundial. Nesta perspectiva, Habermas (1998, p. 108), define a inclusão como sendo “uma tal ordem política que se mantém aberta para a

equalização dos discriminados e para a integração dos marginalizados, sem incorporá-los na uniformidade de uma comunidade popular homogeneizada”.

Ao estabelecer medidas que combatam a exclusão, criam-se padrões de normalidade, os quais gerarão novos métodos de exclusão”, sendo irrelevante categorizar e restringir os indivíduos, e normatizá-los, uma vez que a norma infere na homogeneização dos indivíduos. Assim, a norma “age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos” (Lopes, 2009, p. 159). Portanto, “a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p. 959). No entanto, as políticas de inclusão atuam na contenção de abusos, muito embora “tais práticas produzem categorias - ou classes - de pessoas, identificando sempre novos grupos que estão excluídos. Assim, mesmo frente às intervenções relativas às políticas de inclusão, a sociedade cria novos padrões de exclusão social” (Garcia, 2004, p. 26). Portanto, todo discurso que envolve as políticas educacionais não é estável, uma vez que é modificado a fim de (re)validar o seu poder. Nesse sentido, Ball e Mainardes (2011, p 14) consideram que as propostas podem gerar interpretações e compreendidas como respostas para os problemas das práticas. “As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas)”.

Assim, as políticas de Educação Inclusiva podem configurar-se a partir de um duplo sentido, ou seja, a primeira perspectiva baseia-se na concepção de que as escolas regulares podem receber todos os estudantes, a fim de que tenham um processo de aprendizagem significativo e valorizado, independentes das suas singularidades, porém há também um outro sentido baseado no tradicionalismo e meritocrático. Ambas as propostas refletem em práticas segregacionistas nas instituições de ensino, visto que o processo de aprendizagem se torna classificatório e seletivo, pois os estudantes passam por novas situações de exclusão, assim desconstruindo a concepção de igualdade de oportunidades.

Masschelein e Simons (2018, p. 14-15) destacam que

[...] a escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social. Não há igualdade de acesso e não há igualdade de tratamento, e, mesmo que houve, a discriminação continua a existir na sociedade em geral e no mercado de trabalho. A escola reproduz essa desigualdade, independentemente do profissionalismo e da objetividade educacional que ela reivindica – e alguns diriam que é precisamente por isso que a escola é capaz de reproduzir a desigualdade.

Portanto, os autores concluem que “a escola está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico (Masschelein; Simons, 2018, p. 14-15). De qualquer modo, a escola deve apresentar o mundo aos estudantes de uma maneira que eles se interessem e passem a se envolverem.

Lynch e Baker (2005, p. 131) propõem a igualdade de condições, a qual é omitida pela proposta neoliberal. Ademais, os autores destacam que uma das possibilidades de conceituar igualdade de condição respalda na crença de que todos os sujeitos devem ser iguais. Afinal, “A igualdade de condições não se refere a tornar as desigualdades mais

justas, ou de dar às pessoas uma oportunidade mais igualitária de se tornarem desiguais, mas de *garantir que todos tenham* perspectivas praticamente iguais de uma vida boa”.

Isso aplicado à educação, impacta nas desigualdades e na organização das classes dos “diferentes”, “melhorar de ida depende do mérito acumulado, aproveitando as oportunidades” (Freitas, 2018, p. 115). Neste sentido, a garantia de acesso a uma educação inclusiva possibilita na introdução de ações excludente, isso infere na concepção de que ao mesmo tempo que a escola inclui, ela pode se tornar um ambiente que embota práticas de exclusão. “Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959).

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IDENTIDADE, DIFERENÇA E AS RELAÇÕES DE PODER**

Os discursos contemporâneos sobre a Educação Inclusiva se sustentam em bases poucas sólidas, as quais “transcendem as simplificações que veem na inclusão a possibilidade de igualdade, justiça e solidariedade”, para os alunos que frequentam a escola (Dorziat, 2008, p. 15). Contudo, o caminho a ser percorrido para a superação desse ilusionismo é longo e conflituoso, pois revelará as relações de poder através dos discursos. Relações de poder que se arquetizam em binarismos, ou seja “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’), classificar (‘bons e maus’; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’)” (Silva, 2014, p. 81-82).

Foucault descreve que no exercício de poder coletivo:

[...] O poder não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários (1999, p. 35).

Foucault (1999) esclarece que o poder é constituído por meio das relações dos indivíduos, sendo assim, o poder não é aplicado sobre eles. Diante disso, os sujeitos são efeitos de poder, além disso “o poder então transita pelo indivíduo que ele constitui” (Foucault, 1999, p. 35).

Em acréscimo a citação de Foucault sobre poder, atribuo relevância às reflexões de Veiga-Neto (1995), esclarecendo que o poder está presente em todas as relações humanas, sendo e estando atreladas a uma ação ou sobre outras ações, enquanto a tenacidade precisa ser da pela própria trama social e não originando-se de lugares externo. “A trama se constrói,

se altera, se rompe em alguns pontos, se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força” (Veiga-Neto, 1995, p. 32).

À medida que aprofundamos os estudos sobre as relações poder, passamos a compreender que há sujeitos que pertencem e há aqueles que não pertencem a determinados meios sociais, mecanismos que cultivam a hierarquização dos grupos dominantes. Nesta perspectiva, Bhaba (2007) menciona que

[...] Nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas vias fronteiras do presente, para as quais parece não haver nome próprio [...]. Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferenças e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (Bhaba, 2007. p. 19).

Diante disso, “os efeitos da globalização, que tomam cada vez mais corpo com o desenvolvimento tecnológico-comunicacional. As noções de espaço e tempo são redimensionadas, acarretando num certo desmantelamento do purismo cultural e ideológico” (Dorziat, 2008. p, 22). Ainda, de acordo com a autora, o desmascaramento da exclusão e a injustiça social, que estão enraizados na sociedade, devem ser desvelados por todos, sendo necessário desconstruir práticas tradicionais de ensino e discursos encobertos de uma falsa inclusão, haja visto que, ao reproduzir o velho modelo, estará difundindo e fortalecendo os modelos de exclusão, além de criar novos grupos dos que não pertencem a sociedade, os “anormais”, e os pertencentes a comunidade das culturas dominantes, os “normais”. Ao mencionar a reorganização dos grupos classificados como “anormais”, amparado em estudos foucaultianos Hoffman (2017) descreve que o autor ultrapassa os conceitos estritamente legais ao que tange a “norma”, sendo assim Foucault afirma que a norma infere na padronização do comportamento, porém individualiza, uma vez que “permite medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidade e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (Foucault, 2014, p. 181). Prescritivamente, a normalização procura trazer os sujeitos desviantes para a normalidade, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955) fundamentadas em Foucault afirmam que a normalização se funda na tentativa de padronizar os gestos e ações dos sujeitos “a um modelo previamente tido como a norma”. Veiga-Neto (2001, p. 105) afirma que a modernidade criou novos grupos e classes de indivíduos que não pertencem aos padrões impostos pela nossa sociedade. “inventando e multiplicando, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os síndromicos, deficientes, monstros e psicopatas”.

Nesta perspectiva Veiga-Neto e Lopes, (2007) reiteram que o normal são os indivíduos que se sujeitam a amoldar-se a um modelo, enquanto aqueles que não conseguem tal feito são anormais. Lopes e Hittge (2009. p. 174) destacam que “a norma serve como um mecanismo que vai se estabelecer, ao mesmo tempo, sobre o corpo individual e coletivo. Servirá como parâmetro para determinar tanto o normal quanto o anormal, tendo como referência o normal, o positivo, o eficiente”. Ainda, Veiga-Neto e Lopes (2007), afirmam que a normalidade e anormalidade, no século XIX, são elementos protegidos pela área das

Ciências Humanas, além de auxiliarem nas intervenções políticas, pretendendo controlar e diminuir os riscos das populações.

Portanto, “graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante, [...], a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. (2007, p. 957). A escola permanece atuando como um espaço privilegiado para a invenção e experimentação de novos conhecimentos, também sendo um lugar de intervenção do Estado e das políticas que agem em benefício da segurança dos sujeitos. Neste sentido, os sistemas de ensino funcionam como instrumentos normalizadores, assim os ‘anormais’ precisam ser capturados pelas ações do Estado, a fim de serem regulados e controlados. Esse cenário possibilita inferir que as culturas dominantes reafirmam suas identidades como sujeitos normais por meio das relações de poder. No entanto, atualmente, é necessário “pensar a identidade como algo que atravessa e intersecta as fronteiras, que são obrigadas a negociar com novas culturas, sem serem assimiladas por elas e sem perderem suas peculiaridades essenciais, mas assumindo uma mudança”, agora marcada pela diferença (Dorziat, 2008. p. 24).

Sá (2002, p. 17) descreve que a contemporaneidade possibilita que os sujeitos questionem e ressignifiquem o próprio sentido da vida marcado pelas diferenças, além de surgirem “novas formas de pensar, novas propostas, novas culturas, novos poderes, novas identidades”, mudanças que alteram o percurso histórico e o processo de socialização, novas formas de compreender e pensar o mundo. Para isso, Perlin e Strobel (2014, p. 23-24) salientam que ao compreendermos o mundo contemporâneo estaremos “saindo do centralismo e das denominações de alta, baixa, má cultura e nos referindo às diferentes culturas. É praticamente aquilo que denominam de periférico, marginal, fronteiro”. Perlin (2004, p. 74-75) elucida que os distintos conceitos de cultura possibilitam que haja a compreensão das diferentes organizações e das diferentes identidades. Dorziat (2008, p. 24) enfatiza que

[...] a identidade não pode ser entendida como algo puramente individual, ou como uma forma cristalizada de ser. Ela é formada e transformada no interior dos discursos, que dão significado às lutas sociais típicas de tecidos frustrados, marcadas por relações de poder. Há um processo constante de choque e competição nesses discursos, que podem fazer com que, por vezes, elas se interpenetrem de maneira dialógica e produzam novas representações.

Assim, as construções das identidades dos sujeitos são realizadas a partir das relações sociais, além “do lugar que este sujeito está ocupando no tempo e no espaço e da articulação com as construções de outros sujeitos que também estão ocupando posições particulares no tempo e espaço” (Dorziat, 2008, p. 24). Corroborando com a autora, a identidade é gerada por meio das fragmentações que estão diariamente em processo de reorganização.

Hall (2004) esclarece que a identidade é formulada a partir dos processos vivenciados historicamente, assim não sofrendo interferências biológicas. As identidades são mutáveis,

personalizadas a cada momento, atendendo às necessidades de cada indivíduo. O autor afirma ainda que as identidades não estão fixadas no eu (centralismo). Desse modo, sofrem transformações de acordo com o tempo e os discursos de poder.

Ao nos reportamos aos discursos de poder, na maioria das vezes, estão repletos de julgamentos, exclusão, opressão, “fazendo com que seja assumido como identidade, o que representa o poder” (Dorziat, 2008, p. 24). Assim, os discursos são baseados nas verdades construídas ao longo da história e fixadas a partir do poder como verdades absolutas. Isto é:

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que impõe a nós há bastante tempo, é a tal que a verdade que ela quer não poder deixar de mascarar-la. [...] só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuram contornar essa vontade de verdade e recoloca-la em questão contra a verdade [...] (Foucault, 1996, p. 19-20).

Portanto, a razão pelos discursos verdadeiros é o desejo de poder. Desse modo, a reflexão acerca da temática envolvendo Educação Inclusiva, uma vez que o sistema de ensino sempre foi pensado e projetado para uma identidade fixa, é baseada nos padrões impostos pela sociedade, ideologicamente sustentada por bases conservadoras, “cultura do enquadramento, da uniformização das formas e ações e reações diante das exigências sociais”. Ainda, a autora reafirma que o ambiente escolar procurou negar a existência das diferenças, ou seja, dos diferentes métodos de ensino, de aprendizagens e transmissões “como modo de consolidar sociedades cada vez mais reguladoras por meio de uma suposta neutralidade, imparcialidade” (Dorziat, 2008, p.26).

Assim, as escolas e os currículos escolares são estruturados a partir de bases conteudistas, promovendo o desenvolvimento lógico. Silva (2004) destaca que essa concepção, na modernidade, é contestada pelos pós-modernistas, os quais buscam inserir as concepções de alteridade, cultura, gênero, raça, etnia, poder, alteridade, diferença, multiculturalismo, e demais conceitos, baseados nas esferas dos “pós”. Nesta direção, Giroux (1998, p. 82) salienta que é primordial

[...] desarrollarse nuevas teorías sobre las prácticas educativas si se pretende que el curriculum educativo, tanto en su contenido como en sus medios de instrucción, se base en un compromiso con la democracia. [...] En otras palabras, el curriculum debería ser visto como una representación de un proceso de selección y exclusión; y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos.

Sendo assim, pensar um currículo heterogêneo infere em desconstruir as vertentes neoliberais, uma vez que as temáticas envolvendo identidade, diferença e pluralidade serão elementos norteadores para a elaboração dos textos de um Pós-Currículo, pois Corazza (2002), destaca que a elaboração de um currículo pós-crítico fará com que “o outro/diferente” que sempre foi excluído também seja protagonistas

[...] Esto significa enseñar a los estudiantes a apropiarse en forma crítica de los códigos y el vocabulario de diferentes experiencias culturales, de manera que se les proporcionen las habilidades que necesitan para definirse, más que para servir simplemente al mundo moderno. Necesitamos entender la riqueza y potencialidades de otras tradiciones culturales, de otras voces, particularmente de aquellas que apuntan hacia la autoridad (Giroux, 1998, p. 83)

Ainda, Giroux (1998, p. 83) prossegue destacando a importância de elaborar perguntas sobre como trabalhar com os estudantes, principalmente “*con aquellos que pertenecen a las clases y grupos subordinados, y reconocer que la cultura dominante de la escuela no es neutra, ni sirve a sus necesidades; pero funciona para hacerlos sentir impotentes*”. Seguindo esta perspectiva, é necessário pensar em um currículo fundamentado nas diferenças, o qual respaldará na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, possibilitando que estes sujeitos desenvolvam o sentimento de pertencimento, por estarem incluídos no ambiente e não apenas integrado, provocando sentimentos de inferioridade, por observa-se e tensionar sendo o outro da história. Para tanto, um currículo elaborado para atender as diferenças e os diferentes, desconsidera o valor mercantil destes sujeitos, tampouco se eles são rentáveis para o Estado, “nem que os diferentes sejam culpados, nem vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemônizar e normalizar” (Dorziat, 2008, p. 28).

Corazza sinaliza que esses fatores servem como métodos classificatórios para “conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes” (2002, p. 106). Assim, fortalecendo a cristalização de estereótipos negativos referentes às diferenças, visto que quando o estudante é observado a partir de novos olhares, compreendendo que estes sujeitos possuem identidades que são reorganizadas a partir das experiências vivenciadas, além de possuir “características raciais, etárias, de classe, de gênero, de crença etc. é possível se preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares nas escolas” (Dorziat, 2008, p. 29).

Mantoan (2015, p. 192) descreve que “As diferenças são produzidas e não devem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada, e não apenas respeitada e tolerada”. É através dessas reflexões que o currículo deve ser pensado e organizado, pois a partir dessas questões poderia se pensar na reelaboração dos documentos e das práticas de ensino, as quais se tornariam mais significativas e apresentariam resultados promissores. Contudo, a reprodução dos modelos tradicionais baseados no segregacionismo e autoritarismo culminam em salas de aulas superlotadas, ao mesmo tempo vazias em virtude dos docentes

seguirem as bases curriculares, por adotarem “pontos de partida equivocados”, baseados no aluno hipotético, o qual é passivo e segue os padrões impostos pela nossa sociedade (Dorziat, 2008, p. 29).

Neste cenário, os estudantes que não se encaixam no perfil do aluno ideal desencadeiam sentimentos de menos valia, “sem grandes expectativas de alcançar níveis acadêmicos que efetivamente os forme e transforme”. Nas palavras de Freitas (2018, p. 117), essa concepção enfoca em uma educação seletiva “para os ‘interesses em aprender’, produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos ‘indesejáveis’”. O autor explica as condições de vida de cada estudante, e as suas singularidades se resumem em apenas algumas palavras: “não querem aprender” (Freitas, 2018, p. 117).

Já, em relação à Educação Especial, as bases curriculares estabeleciam tentativas de reproduzir currículos “especiais”. Para Skliar (1997), as didáticas inseridas nos ambientes escolares eram fundamentadas em metodologias de treinamento, exercitação, considerando que “Não se destaca a construção do sujeito como pessoa integral, com sua diferença específica” (Dorziat, 2008, p. 31). Contudo, as políticas públicas, como já destacado anteriormente, asseguram que todas as crianças devem frequentar a escola, independentemente de suas peculiaridades e necessidades, assim “nas redes de relações escolares, persiste a cultura da hierarquização e dos modelos de desenvolvimento humano, que já produzia a exclusão, na forma de evasão e de repetência escolar”.

Neste sentido, Dorziat, (2008, p. 32) afirma que “parece ser assegurado apenas o direito ao ingresso no sistema escolar”, pois um processo de escolarização enquanto prática social que visa o desenvolvimento do ser humano não é contemplado.

[...] Dessa forma, ao invés de os currículos serem constituídos por saberes distintos, que não se subordinam, de forma absoluta, uns aos outros, persiste uma prática em que o conhecimento escolar é considerado isento de julgamento de valor, universal, sendo esvaziado de seu conteúdo social e repolitizado para um contexto conservador (Dorziat, 2018, p. 31-32 *apud* Lopes, 1997).

Neste sentido, Dorziat (2008) reitera que a escola desenvolve uma função contraditória, ou seja, impossibilita o desenvolvimento humano dos estudantes, em virtude de não reconhecê-los a partir das suas potencialidades. Em relação aos estudantes com deficiência, a autora destaca que são incentivados a reproduzir um determinado modo de pensar e perceber o mundo que não corresponde as suas interpretações, ou seja, forçando-os a reproduzir práticas tracionais que não produzem significado algum, fato que culmina em fracasso, gerando estigmas de incapacidade e inferioridade.

Isto é, para reconhecer as diferenças é fundamental que sejam reconhecidas as competências dos estudantes. A partir desse reconhecimento, os processos educacionais poderão agir a favor da inclusão. Além de ser necessária a proporcionar um ensino democrático, o qual requer novas reflexões sobre a atual sociedade que habitamos, “no

sentido de que sejam proporcionados, realmente, igualdade de condições de atuação social, e não de reprodução das relações de poder presentes nessa sociedade” (Dorziat, 2008, p.33). Certamente, a instituição ‘escola’ deve criar ambientes ricos em diversidade cultural, linguística e pedagógica, e não reproduzir práticas preconceituosas, estimulando a exclusão, “a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos podem ser bons aprendizes se lhes forem propiciadas condições adequadas, através de um ensino apropriado” (Dorziat, 2008, p. 34).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, parto dos pressupostos que as reflexões sobre Educação Inclusiva não se encerram, em virtude de ser uma temática ampla e recheada de desdobramentos, as quais possibilitam inúmeras reflexões e discursos fundamentados nas relações de poder que coagem e disciplinam os corpos.

Os documentos internacionais citados ao longo deste artigo, referentes às políticas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, procuram assegurar o direito à escolarização de todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência. Amparo-me em Lopes (2009, p. 156) para afirmar que “A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”. Em síntese, quando os sujeitos estão incluídos nos grupos, passam a ser controlados, visto que se tornam objeto fácil de dominação do Estado. Neste sentido, o Estado assume o desafio

[...] de manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação. O desafio parece estar na redução das distâncias e do tempo, bem como na otimização da vida (Lopes, 2009, p. 165).

A partir do controle feito pelos Estados, há controle e supervisão das políticas internacionais de educação, como o Banco Mundial, o principal organismo financeiro da educação. Dessa forma, é importante ressaltar que, mesmo havendo interferências de grandes órgãos internacionais, almeja-se recriar caminhos e ações mais coerentes com as necessidades reais, assim incentivando a escola a valorizar as diversidades, garantindo o exercício da cidadania e, reconhecendo e valorizando as capacidades de cada estudante. Considerando que Veiga-Neto e Lopes (2007), mencionam que a garantia de acesso a estudantes com deficiência não garante a inclusão, tampouco os distancia da exclusão. Portanto, garantir acesso a “todos” os estudantes, torna as instituições de ensino includentes, pois não basta garantir o acesso a estes sujeitos, sem a pretensão de reorganizar os currículos escolares fundamentados no enriquecimento humano, na exploração de pensamentos diversificados.

Já, no que tange à Educação Especial, os discursos estão camuflados de poder, as práticas de exclusão no ambiente escolar são reproduzidas a partir das práticas de ensino tradicional, as quais amparam-se na homogeneização dos estudantes, assim a escola passa a ser um ambiente excludente, uma vez que os conteúdos estabelecidos nos currículos escolares fundamentam-se em bases conteudistas, “práticas escolares cristalizadas que se têm, em geral, se desenvolvido a partir da ideia de aluno hipotético”. (Dorziat, 2008, p. 28), desrespeitando a diferença dos indivíduos e aplicando práticas segregacionistas baseadas em medidas corretivas e de padronização.

Mediante as análises dos textos que endossam as políticas de Educação Inclusiva, é compreensível salientar a necessidade de avançar e efetivar um sistema educacional que garanta a permanência de alunos no ensino regular, pois, de acordo com Lopes (2009), a inclusão de estudantes com deficiência deve ser estabelecida a partir de um conjunto de práticas que possibilitem que estes estudantes observem a si e aos demais colegas sem fronteiras entre o que é dito normal ou anormal: que sejam observadas e valorizadas as diferenças.

Dessa forma, espera-se que, a partir dos discursos marcados por relações de poder presentes nas políticas de ensino, sejam debatidas, aprofundadas e reestruturadas as políticas de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de auxiliar e executar ações que contribuam para o conhecimento dos estudantes e o reconhecimento das diferenças, considerando que as reflexões não se limitam apenas a esse artigo, uma vez que espera-se um processo educacional sem discriminação e aplicação de metodologias e discursos de ordem segregacionista.

Portanto, discutir currículo escolar, diversidade, in/exclusão e poder, independente do nível, implica em desconstruir estereótipos cristalizados nos discursos tradicionais dos professores, gestores, pais e documentos legais que deixam implícitos relações de poder e mecanismos que incentivam práticas de integração de estudantes com deficiência e demais diversidades, conseqüentemente, desenvolvendo a subjetividade destes indivíduos frente a sociedade tradicional, patriarcal e hierárquica que habitam.

## REFERÊNCIAS

- Acorsi, R. (2009). *Tenho 25 alunos e 5 inclusões*. Lopes M. Hittge, M. Educação Inclusiva: Práticas que governam. (p. 169-184) Belo Horizonte: Autentica.
- Andrade, Sandra dos Santos. (2014) A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Malucy Alves. (orgs.). (p. 175-196). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Mazza: Belo Horizonte.
- Ball, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (2011). (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. Cortez: São Paulo.

- Banco Mundial (2011). *Aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo*. Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2011). *Aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo*. Washington: Banco Mundial.
- Barretta, E. M., & Canan, S. R. (2012). *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais*. IX AMPED SUL.
- Bhabha, Homi. (2007). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte. Ed. Da Ufmg.
- Bueno, J. G. S. (2001). *A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular*. (p. 21-27). São Paulo: Temas sobre Desenvolvimento.
- Carmo, A. (2008). Educação Inclusiva: discutindo o conceito. Dechichi, C.; Silva, L.C da & colaboradores (p. 51- 61) *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: Editora Edufu.
- Corazza, S. M. (2002). Diferença pura de um pós-curriculo. *Currículo: debates contemporâneos*. (p. 103-114). São Paulo: Cortez.
- Doziart, A. (2008). Educação Especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. DECHICHI, C.; SILVA, LC da & colaboradores (p. 21-36) *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: Editora Edufu.
- Foucault, M. (1996). *Ordem do discurso*. (Vol. 1). Edições Loyola.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2017). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, Michel. (2006) *Seguridad, Territorio, Población*. Curso en el Collège de France (1977-1978).
- Freitas, L. (2018) *A Reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.
- Garcia, R. M. C. (2004). *Políticas públicas de inclusão: Uma análise no campo da educação especial brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Ocampo, A. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. Polyphônia. *Revista de Educación Inclusiva Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile*, vol. 2, (2), Agosto-Diciembre 2018, págs.16-46.
- Ocampo, A. (2018). La enseñanza de la educación inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar. *Cuadernos de Educación Inclusiva*, 2, 56-143.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación*. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.

- Habermas, J. (1998). *Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e Democracia*. (p. 99-120). São Paulo: Novos Estudos CEBRAP.
- Hall, Stuart. (2004). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- Lopes, M. C. (2009). *Políticas de inclusão e governamentalidade*. *Educação & Realidade*, 34(2), 153-169.
- Lopes, M. C. (2009). *Políticas de inclusão e governamentalidade*. (p. 153-169). *Educação & Realidade*.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and research in education*, 3(2), 131-164.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. Summus Editorial.
- Masschelein, J. Simons M. (2018). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Perlin, Gladis. (2004). O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Perlin, Gladis; STROBEL, Karin. (2014). *História cultural dos surdos: desafios contemporâneos*. (p. 17-31) Curitiba, Brasil: Educar em Revista.
- Rigue, F; Amestoy, M. (2018) Políticas inclusivas no Brasil: Problematizações e Possibilidades. Brancher, V. R., de Assunção Medeiros, B., & de Camargo Machado, F. *Caminhos Possíveis à Inclusão I: Educação, Gênero e Ações Afirmativas: Dilemas do Nosso Tempo*. Curitiba: Editora Appris.
- Sá, N. R. L. (2002). *Cultura, poder e educação de surdos*. Paulinas. Manaus: INEP.
- Shiroma, E. O; Moraes, M.C.M. DE; Evangelista, O. (2007). *Política educacional*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Silva, M. A. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.
- Silva, Sidney. (2010). Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, v. 26, n. 1. Porto Alegre: ANPAE.
- Silva, Tomáz Tadeu da. (2014) A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (p. 73-102) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Skliar, C. (1997). Sobre o currículo na educação dos surdos. (p. 38-43). *Revista Espaço*, (8), 38-43.

- Thoma, A. D. S. (2006). A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos... isso exige certamente uma política especial. *Reunião Anual da Anped*, 29, 1-18.
- Unesco (1994). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde.
- Veiga-Neto (2001). Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs). *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (1995). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28(100), 947-963. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- Veiga-Neto, Alfredo; Lopes, Maura. Corcini. (2007). Inclusão e governamentalidade. (p. 947-963). Campinas: *Revista Educação e Sociedade*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.



## **SEGUNDA PARTE**

# **Educação de surdos no Brasil e no Chile: políticas de ensino no processo de aprendizagem de alunos surdos**

## INTRODUÇÃO

Neste texto, intenciono construir algumas reflexões acerca da temática que envolve as Políticas de Ensino e Escolarização de estudantes surdos no Brasil e no Chile, temas que transcendem ao termo inclusão. Desse modo, para materializar esta discussão, o trabalho se organiza a partir de dois eixos: contextualização de aspectos conceituais e históricos sobre o processo de escolarização dos sujeitos surdos no Brasil e no Chile. Enquanto, no segundo momento será apresentado uma problematização sobre as práticas de governamento instauradas nas Políticas Públicas da Educação Especial.

Inicialmente, quero deixar claro que minha intenção não é tecer juízo de valor às Políticas de Inclusão brasileiras e chilenas. Interessa-me, sim, comparar a política de ensino no processo de aprendizagem na educação de surdos desde a escola e o impacto social no Brasil e no Chile.

Assim, para abordar essa temática será resgatado aspectos históricos e contemporâneos sobre a educação de crianças com deficiência. Ao longo do tempo, forma estabelecidas inúmeras metodologias de escolarização de surdos no Brasil e no Chile, como oralismo, comunicação total e bilinguismo. Atualmente a Lei brasileira nº 10.436/2002 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, bem como o Decreto nº 5.626 de 22, de dezembro de 2005, regulamentam que a escolarização dos sujeitos surdos seja realizada a partir da metodologia bilíngue. Enquanto a Política de Educação Especial de 2010 Lei nº 20.422, garante que o processo de escolarização de alunos surdos seja pautado na língua de sinais chilena. Desse modo, Brasil e Chile, países pertencentes a região latino-americano, dispõem de aspectos legais que regulamentam o processo de escolarização dos estudos surdos para que seja realizado a partir da metodologia bilíngue. Perlin (2006, p. 80) destaca que, aquém de um ensino bilíngue, é necessária uma pedagogia baseada na diferença. Assim:

[...] Um sujeito que não é o deficiente, o sujeito com uma falta, o sujeito menos válido, o sujeito que necessita ser normalizado constantemente como nas outras pedagogias preparadas para nós surdos. O da pedagogia dos surdos é o sujeito outro naturalmente educável, naturalmente com capacidade virtual própria para sua educação diferente das outras pedagogias.

Portanto, os sujeitos surdos tecem “uma rebelião contra o ouvinte, mas, no entanto, a rebelião é sobre a norma da Educação Especial tão teimosa que nos coloca todos como deficientes do corpo” (Perlin, 2008, p. 236), visto que os textos presentes nos currículos para a escolarização dos sujeitos surdos baseiam-se em pedagogias ouvintistas. Considerando que todos os estudantes, inclusive alunos surdos, têm direito a processos significativos, práticas que valorizem a identidade surdas, a língua de sinais deve promover metodologias de ensino visual, não baseada em recursos auditivos.

Por fim, Quadros (2004) destaca a relevância de se pensar em uma reestruturação curricular, a partir das considerações dos efeitos da língua de sinais, que tenha como estrutura fundamental a visual-gestual. Neste sentido, é necessário compreender a escola

no contexto da justiça social, a fim de reconhecer que todos têm direito ao ensino de qualidade, sobretudo um currículo heterogêneo e sensível às diferenças, desconstruindo perspectivas tradicionais fundamentadas em modelos políticos neoliberalistas.

Ao discorrer sobre as Políticas de Educação Especial e refletir sobre as correntes epistemológicas, podemos constatar que o objetivo de incluir a “todos” respalda na intencionalidade de submeter todos ao mesmo controle, afinal Lopes (2009), amparada em referenciais foucaultianos destaca que incluir na Contemporaneidade é um mecanismo utilizado pelo Estado, objetivando manter o controle econômico e informativo da sociedade.

Contudo, seguindo as políticas de inclusão na perspectiva de que todas as crianças estejam matriculadas nas escolas de ensino regular compreende-se que se tornam ineficientes e incoerentes quando guiadas com metodologias universais, angariadas em práticas homogêneas, as quais fazem com que a escola se torne um ambiente excludente, pois aumenta o índice de evasão escolar e a repetências de estudantes. (Dorziat,2008). À vista disso, as práticas de integração ainda perpetuam nas escolas camufladas pelo conceito de inclusão, visto que pertencer ao sistema regular de ensino não infere que este estudante esteja incluído. Portanto, compreende-se que a inclusão não está disponível a todos, uma vez que somente aqueles que se adaptam pertencem ao ensino regular de ensino, considerando que “pertencer não é sinônimo de inclusão”, pois de acordo com Dorziat (2008), a inclusão respalda em criar condições de enriquecimento e desenvolvimento humano, a quais são desencadeadas por meio de inter-relações e aproximação de novas culturas e formas de pensar.

## **ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NO CHILE**

As temáticas envolvendo surdez e línguas de sinais passaram a ganhar maior visibilidade nas últimas décadas, a partir das lutas de pessoas surdas, da comunidade dos surdos e das demais pessoas que se uniram em prol da defesa. As conquistas foram e estão sendo realizadas a passos lentos, contudo é necessário destacar que, atualmente, busca-se ênfase para a diferença e não mais para a deficiência, considerando-se que a surdez não é uma patologia, doença que deve ser tratada e curada, conforme descrita pelos modelos clínicos-terapêuticos.

Para Skliar (1998), o modelo apresentado pela medicina pretendia/pretende minimizar os prejuízos relacionados às adaptações sociais, assim, os implantes de aparelhos auditivos normalizariam os sujeitos surdos, a fim de torná-los ouvintes e pertencentes a uma comunidade majoritária, a dos ouvintes. Seguindo por esta perspectiva, destaca-se a visão exposta por Bisol e Sperb (2010), ao descreverem que, a partir de 1970, apresentou-se o modelo socioantropológico e culturalista, método que objetivava compreender os aspectos culturais, identitários e linguísticos utilizados pela comunidade surda. Por meio desta concepção, os sujeitos surdos passaram a ser observados a partir das diferenças culturais. A surdez, quando relacionada à diferença cultural, torna o surdo pertencente a uma

comunidade minoritária, que contempla todos os elementos oriundos de um grupo, ou seja, enquanto cidadãos, estes possuem direitos e deveres, valores culturais e identitários.

Historicamente, a literatura apresenta subsídios que nos fazem compreender como ocorreu o processo da inclusão e escolarização dos surdos ao longo dos anos. Contudo, o que realmente sabemos sobre os sujeitos surdos que tenha sido narrado por eles mesmos? São inúmeras perguntas, e todas respondidas por ouvintes, pois as “minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada.” (Sá, 2002, p. 7). Em síntese, o sujeito surdo lutou e luta diariamente em busca de reconhecimentos e na ampliação de seus direitos legais, no reconhecimento como seres humanos.

No Brasil, a educação de surdos teve início, formalmente, a partir de um convite realizado por D. Pedro II ao professor surdo Eduard Huet, em 1857. O objetivo deste convite representou a fundação da primeira escola brasileira para pessoas surdas, fundada no Rio de Janeiro e nomeada como “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Considerando-se que, ao longo dos anos, a instituição passou por reorganizações, que inferiram na alteração do nome, atualmente ela é nomeada “Instituto Nacional de Educação de Surdos” - INES. Na atualidade, possui mais de 600 alunos matriculados. Além da instituição ter como objetivo a promoção e o desenvolvimento dos conhecimentos acerca das temáticas envolvendo a surdez, outro objetivo é garantir que as pessoas surdas tenham o direito de se desenvolver com respeito e dignidade, assegurando que sejam respeitados e possam socializar-se. Doria (1958) descreve que

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo à denominação de ‘Instituto Nacional de Surdos Mudos’ (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7-57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...] (Doria, 1958, p.171).

Foi a partir de 1857 que a população brasileira passou a ter conhecimento e estabeleceu-se os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Contudo, é relevante salientar que as meninas surdas passaram a ter contato com a língua gestual somente no início do século XX, quando foi construído o Instituto Santa Terezinha, localizado na cidade de São Paulo. Portanto, a língua de sinais nessa época se desenvolvia a partir da comunicação simultânea entre os próprios surdos, em virtude da língua ser utilizada apenas nos espaços especializados. Em menção a Oliver Sacks (2010, p. 18):

[...] Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua

emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade - escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis.

Contudo, Sacks (2010, p. 21-22) ressalta “a maré virou, voltou-se contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século”. Tal discurso refere-se ao II Congresso Internacional de Professores de Surdos, realizado em 1880, em Milão, na Itália, evento que marcou historicamente o retrocesso nas conquistas dos sujeitos surdos. Visto que a pauta central questionava: oralismo ou língua de sinais como metodologia para a escolarização dos estudantes surdos? a votação foi realizada e a filosofia oralista foi a vencedora, enquanto a língua de sinais deveria ser censurada, “a partir de então professores ouvintes, e não professores surdos, tiveram de ensinar os alunos surdos. A proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960” (Sacks, 2010, p. 21).

A metodologia de ensino oralista perpetuou-se durante aproximadamente cem anos, período em que todos os sujeitos surdos estiveram submissos às teorias ouvintistas, desaprendendo as línguas de sinais, subjetivando sua identidade surda e os históricos de sua cultura. Contudo, foi observado o alto índice de insatisfação e os problemas oriundos do oralismo, e a comunicação total foi introduzida como uma nova metodologia de ensino - método que sistematizava o uso conjunto da língua de sinais concomitantemente à língua falada. No entanto, a recorrência de problemas novamente refletiu na falha desta metodologia, pois os usuários dessa prática passaram a combinar ambas as línguas, resultando no português sinalizado.

Nesta perspectiva, Sacks (2010, p. 22) ressalta que “as verdadeiras línguas de sinais são, de fato, completas em si mesmas: sua sintaxe, gramática e semântica são completas, possuindo, porém, um caráter diferente do de qualquer língua falada ou escrita”. Sendo assim, não há possibilidade de inferir a transposição dos códigos linguísticos de uma língua para outra, uma vez que ambas devem ser respeitadas por suas especificidades.

Por fim, a década de 80 assegurou a nova alternativa de escolarização dos sujeitos surdos, que vigora até a data atual: o bilinguismo. Nesta perspectiva, Skliar (1998) ressalta a importância do reconhecimento dos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, uma vez que a metodologia bilíngue não resulta na transposição dos códigos linguísticos de uma língua para outra, considerando-se que ambas as gramáticas possuem distintas organizações das sentenças, singularidades que devem ser respeitadas a fim de não reproduzir o português sinalizado. A Libras é composta por todos os elementos pertencentes à língua oral, possuindo gramática, semântica, pragmática e sintaxe, caracterizando-a formalmente como língua, e assim deve ser respeitada e utilizada, de acordo com as suas regras. Portanto, “o surdo possui todas as condições de aprendizagem e desenvolvimento escolar, porém, as práticas pedagógicas precisam atender às suas necessidades” (Silva, 2008, p. 284).

Assim como no Brasil, o Chile também reconhece a língua de sinais como meio de comunicação dos sujeitos surdos. A partir da análise documental dos textos oficiais que

regem a Educação Especial no Chile foi possível acessar com maiores detalhes as informações contidas neles, repleto de caminhos ambíguos, intencionando duplas interpretações, contudo ao analisar e compreender com maior objetividade que a Política de Educação Especial de 2010 Lei nº 20.422, que esclarece o direito de que todos tenham acesso à educação concomitantemente com a igualdade de oportunidade e a inclusão social de pessoas com deficiência. Fundamentado no Artigo 1º, o objetivo da Lei é

[...] asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

Cabe ressaltar que em relação à língua de sinais chilena, a Lei 20.422 faz com que a língua gestual saia da escuridão e passe a ser reconhecida oficialmente a partir a partir do Artigo 26, esclarecendo que “Se reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda”. Contudo, é possível localizar outro enxerto, exposto a partir de uma moção parlamentar, no inciso 6º, localizado no Artigo 1º. que descreve que “El Estado, en conjunto con la comunidad de personas con discapacidad auditiva, definirá, en un plazo de tres años, el lenguaje de señas chileno”. Analisando as duas normas, é reparável a incoerência apresentada: enquanto o Artigo 26 assegura que a língua de sinais passa a ser o meio de comunicação dos surdos, o Artigo 1º ratifica descrevendo que, ao longo do prazo estabelecido, será garantida legalmente que a comunicação gestual será considerada uma língua. Constatando tal disparidade, em 31 de agosto de 2012, o inciso 6º do Artigo 1º. da Lei 20.422 foi revogado.

No que se refere à legislação brasileira, a língua de sinais brasileira foi sancionada pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, na qual consta que:

[...] Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Com base nos aspectos legais apresentados pela Lei Federal, a língua de sinais brasileira também não é considerada uma língua oficial, sendo apenas um meio de comunicação. Porém, o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei n. 10.436/2002, que, em seu Art. 2º, define que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS” (Brasil, 2005). Paralelamente, outros documentos foram sancionados e se destacam por apresentar perspectivas educacionais inclusivas positivas às pessoas com deficiências, sendo elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto 7.611 (Brasil, 2011). Portanto, as políticas inclusivas, adicionalmente às leis que asseguram os direitos dos sujeitos surdos, elaboradas no Brasil

contribuíram para que novas propostas e melhorias, no âmbito inclusivo, fossem realizadas, discursos recontextualizados e fomentados para que atingissem o maior número de pessoas com deficiências.

Amparo-me em Lodi (2013, p. 53-54) para esclarecer a realidade brasileira sobre os marcos legais relacionados a LIBRAS:

[...] As primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais tiveram início no ano de 1996, a partir da realização da Câmara Técnica *O Surdo e a Língua de Sinais* (BRASIL, 1996), promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Participaram da Câmara Técnica representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, estabelecimentos de ensino para surdos, instituições voltadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a Libras e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), por meio dos quais as comunidades surdas puderam ter voz em todas as discussões realizadas. [...] Após quatro dias de intensos trabalhos, traçou-se, no documento final, o contexto em que as pessoas surdas viviam e apresentou-se a necessidade de legalização da Libras, a fim de ser possível a participação social dos membros das comunidades surdas como cidadãos brasileiros.

Baseando-se nos fatos históricos, para a elaboração das Lei e dos Decretos, pode-se considerar que o futuro da educação dos surdos foi uma temática que envolveu instituições de ensino, comunidades surdas, como é o caso da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, e membros do governo. Nesta perspectiva:

[...] As comunidades surdas no Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue para surdos. As duas últimas décadas foram importantes para uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos e para o avanço de políticas públicas nessa direção. [...] Políticas de educação especial voltadas ao alunado surdo são importantes porque podem induzir ações no sentido de criar melhores condições de aprendizagem para tal alunado [...]” (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 67).

Os reconhecimentos legais das línguas gestuais brasileiras e chilenas foram potencializados à medida que as comunidades surdas e militantes se quantificaram. Adicionalmente, as políticas nacionais e internacionais asseguraram o direito legal de que todos estejam matriculados em escolas regulares de ensino. Ativismo este que resultou na conquista da língua gestual como método de comunicação e inclusão escolar, ademais na compreensão da diferença; diferença linguística e cultural; na formação de uma identidade própria e autêntica. Eu sou surdo. Não sou ‘o outro’. É necessário reafirmar que o reconhecimento das línguas gestuais, e dos direitos linguísticos dos sujeitos surdos em ambos os países, foram e estão baseados em constantes batalhas mediante o poder discursivo dos ouvintes.

Adicionalmente a esta perspectiva, de acordo com Luchese e Pieczkowski (2017, p. 229), é destacável outra lacuna exposta sobre a educação dos sujeitos surdos, respaldada na restrição comunicativa, “pois o mundo é predominantemente ouvinte. Contudo, entendendo que a educação é um direito, e que para esse direito ser efetivo aos surdos, a comunicação é indispensável, a acessibilidade à comunicação é uma necessidade a ser atendida”. Seguindo, os autores destacam que os termos legais sinalizem o direito a comunicação a partir da língua de sinais, contudo reorganizar as culturas é um dos grandes desafios impostos à Educação Especial.

A partir de todos os elementos apresentados, pertinentes aos aspectos legais em todas as instâncias, adiciono um questionamento realizado por Lopes e Menezes (2010, p. 80): “Afim, por que alunos surdos vão à escola regular?”. Seguindo a concepção das autoras, o objetivo desses alunos frequentarem as escolas regulares é proporcionar aproximações com os demais colegas, ouvintes. Segundo as autoras:

[...] Não nos referimos a uma aproximação física, mas a uma aproximação que tem permitido a comparação entre surdos e ouvintes. Sabemos que a comparação dentro de nossas escolas é inevitável, pois, entre outros aspectos, ao comparar, criamos normas e, a partir destas, estabelecemos medidas de (a)normalidade. Práticas divisórias são criadas nas relações de comparação que não estão pautadas em princípios orientados pela diferença e pela ética. No caso dos alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes, a condição de estar sozinho na turma, de não ter uma língua estruturada para que a comunicação se estabeleça de forma fluente, de não ter, às vezes, nem mesmo em toda a escola, outro colega surdo que compartilhe de experiências semelhantes e de os professores não terem recebido formação para atuarem com surdos, faz com que as bases da inclusão sejam estabelecidas a partir de princípios de normalização e de correção (Lopes e Menezes, 2010, p. 81).

O processo de escolarização das pessoas surdas deve pautar-se em metodologias que possibilite o protagonismo e para que não mais sofram as imposições baseadas nas perspectivas ouvintistas, uma vez que, a partir da relação de empoderamento dos ouvintes, “o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao *normal* ouvinte” (Lopes e Veiga Neto, 2006, p. 85). Ainda, os autores mencionam que a submissão possibilitou que a medicina aplicasse práticas corretivas em seus pacientes diagnosticados com patológicas ou falhas.

Neste viés, após uma entrevista com Alejandro Antonio Ibacache Espinoza, intérprete e professor da língua de sinais chilena na Comunidade de Surdos do Chile. Espinoza destaca que o Chile ainda sofre com grandes pressões de origem médica, deste modo destacando que:

[...] Lamentablemente aquí en Chile todavía prima demasiado la mirada medico asistencialista. Los padres llevan el niño sordo buscando orientación, buscando un camino para seguir con ese niño que no escucha, que no habla y el primer contacto que hacen, lo hacen con el doctor. Y el docto, todavía y

digo lamentablemente, recalculo la palabra lamentablemente, todavía tienen esa visión que solo una oreja. Entonces, tiene que no arreglarlo, normalizarlo y colocar el implante coclear y que hacer para el futuro del niño, lo que hacen los padres es que se quedan con esa información y tratan toda la vida desde que el niño es pequeño y va creciendo y va a creciendo en un ambiente que él no aprende, porque los padres no manejan la lengua de señas, el niño no aprende la lengua de señas, por lo tanto tiene una adquisición de lenguaje tardía, con todo lo que hoy la ciencia ha descubierto, con toda la garantía y todos los beneficios que tiene el desarrollo temprano del lenguaje en la persona y eso no se da, entonces el niño sordo pierde todo esa ganancia de adquisición temprana de una lengua.

Assim, o discurso de Alejandro representa a influência da área médica chilena respaldada na deficiência e que nega a diferença, concepção somada à exposição de Gesser (2009) que afirma que a “surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo”, uma vez que “ser ‘normal’ é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais (GESSER, 2009, p. 68). Os sujeitos que não pertencem aos “padrões” devem ser corrigidos, “normalizados”, caso contrário, serão excluídos do grande grupo. Foucault (2001, p. 73) destaca que:

[...] O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobre correção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente.

Ancorada em Foucault (2006, p. 75), é possível compreender que a normalização provoca a combinação de gestos e atitudes a um modelo, o qual é caracterizado como “norma”, assim aquele que se adapta ao que é tido como ‘normal’ é considerado apto, ou seja “normal”, enquanto aqueles sujeitos que não conseguem “se normalizar” são “anormais”. Por fim, Gesser (2009, p. 67) enaltece que “nesse processo normalizador, abrem-se espaço para as estigmatização e para a construção de preconceitos sociais”, uma vez que a partir desses processos cria-se novos desvios, a fim de que o ciclo vicioso de padronização não seja extinto, e sim passe a fazer parte dos mecanismos classificatórios dos sujeitos e seus comportamentos.

Corroborando com Pieczkowski (2014, p. 36), destaco a importância de compreender a inclusão “como um processo inserido na complexidade de nosso tempo”. A pesquisadora prossegue esclarecendo que a inclusão educacional não é um processo aquém “da sociedade e dos seus mecanismos excludentes. Assim, fica evidente a contradição entre os princípios neoliberais e os da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (Pieczkowski, 2014, p. 101).

Nessa lógica, a educação visa operar com caráter inclusivo, possibilitando que os sujeitos possam desenvolver práticas que observem a si e ao outro, “sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população” (Lopes, 2009, p. 154). Para tanto, espera-se que o processo de inclusão reflita nas aproximações com “o outro”, a fim de reconhecê-lo e possibilitar que ele se sinta pertencente naquele ambiente, sujeito útil e valorizado. Neste sentido, destaco Lopes (2009) amparada em estudos foucaultianos afirma que incluir na Contemporaneidade é uma das alternativas utilizadas pelo Estado, para manter o controle econômico e das informações disseminadas em nossa sociedade.

Assim, a ênfase se volta para práticas inclusivas que visem a inclusão do maior número de diversidades no ambiente escolar, sem ter a intencionalidade de criar juízos de valores precipitados. Desse modo,

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados (Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, 1977, p. 18).

Entretanto, em análise aos documentos referentes à educação inclusiva ancorados aos discursos de igualdade e direitos, observa-se a desconsideração do sistema educacional em promover distintas práticas pedagógicas, uma vez que estar no mesmo espaço escolar resulta na falsa concepção de inclusão. Dorziat (2008) menciona que enquanto as políticas públicas estabelecem mecanismos para que todas as crianças estejam matriculadas nas escolas de ensino regular, não compreendendo que ainda se mantem a cultura do padrão, do mérito individual e da competitividade produzindo a exclusão, a partir da evasão e repetências de estudantes. Desse modo, cria-se uma nova alternativa de exclusão, ou seja, aquela que realizada dentro do próprio ambiente escolar, visto que estes estudantes permanecem na escola, contudo desenvolvendo atividades fundamentadas em metodologias de ensino tradicionais.

Em síntese, reitera-se práticas de integração camufladas com a terminologia “inclusão”. Para tanto, indiretamente pressupõe que a inserção de estudantes com deficiência no ensino regular depende exclusivamente da capacidade dele para adaptar-se ao ambiente. Sendo assim, compreende-se que a inclusão não está disponível a todos, uma vez que somente aqueles que se adaptam pertencem ao ensino regular de ensino.

Este cenário revela que é assegurado apenas o ingresso destes estudantes nas redes de ensino, porém o real sentido e relevância do direito à educação para todos, fundamentado em processos pedagógicos significativos, igualitários e colaborativos e valorizados as diferenças, infelizmente esses conceitos não são abordados, tampouco contextualizados nas aulas.

Dorziat (2008), destaca que a inclusão deve estar aliada à criação de condições que promovam o enriquecimento humano, possibilitando o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes a partir de observar às singularidades de cada indivíduo. É promover a valorização das diferenças e dos saberes diversificados, afastando-se das bases conteudistas, que efetiva a reprodução insistente de conhecimentos mecanizados e desconsidera outras formas de pensar, e, por fim, gera a padronização do pensamento humano.

Desse modo, permanece o tradicionalismo, enquanto as diferentes concepções e olhares são reprimidos e julgados, pois acarreta no processo de repensar e caminhar por novas rotas, as quais causam desconforto por não serem compatíveis com as práticas reproduzidas incansavelmente. A partir dessas imparcialidades, é possível privilegiar apenas alguns valores e menosprezar outros, aqueles que respaldam na diversidade humana e mudanças culturais.

À vista disso, as escolas reproduzem estigmas de incapacidade, por não compreender que seus alunos são sujeitos críticos, seres capazes de pensar e refletir. Em decorrência disso, Dorziat (2008) enaltece que reconhecer as diferenças é acima de tudo reconhecer que os estudantes são capazes, pois a partir do reconhecimento viabiliza-se a elaboração de um ensino democrático, criando condições de acesso e permanência de estudantes com ou sem deficiência.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO**

As garantias apresentadas nas redações dadas às Políticas Nacionais e Internacionais de Educação Especial, em específico no Brasil e no Chile, são texto que se referem à inclusão de todos os indivíduos no ambiente escolar, assegurando oportunidades de igualdade para o desenvolvido cognitivo de estudantes com ou sem deficiência e a promoção de práticas didáticas inclusivas, propõem aos sistemas de ensino regular incorporar novos olhares sobre as classes especiais, considerando que os estudantes tenham suas especificidades atendidas e suas singularidades respeitadas. Na avaliação de Luchese e Pieczkowski (2017, p. 227), a inclusão não é delimitada apenas no ambiente escolar, e sim expande para o âmbito familiar e social. Assim, a inclusão é

[...] uma estratégia de governo das populações, e que, embora esteja bastante presente nas legislações, nos discursos da mídia e da população, a exclusão ainda se faz presente nas culturas pautadas na classificação, na categorização e nas concepções de deficiência como desvantagem.

Nesse ponto, os autores salientam que para mudar a compreensão dessas culturas não basta amparar-se em legislações e normas. Tais discursos fazem parte das estratégias do Estado, que busca manter o poder de suas forças de governo sobre a população.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), ancorados em conceitos foucaultianos, fazem uso da terminologia governo para esclarecer as ações de poder, as quais possuem por finalidade conduzir a “própria conduta ou conduta dos outros”, assim objetivando

arquitetar ações. Ainda, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958) evidenciam que as políticas que garantem a inclusão, indiferentemente de ampararem-se em discursos e pedagogias culturais, “sempre é preciso ensinar e convencer a população”, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente quando todos os corpos - pensados como normais e anormais - forem colocados juntos, num mesmo espaço.

Neste viés, os autores destacam que o poder é “uma ação sobre ações possíveis - uma ação sempre escorada em saberes, o governmento manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem” (Lopes e Veiga-Neto, 2007, p. 952-953). O Estado demonstra-se participativo e responsável pelas Políticas Públicas, a fim de garantir que todos estejam incluídos, e intenciona atingir, se não a todos, o maior número possível da população, pois “Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsas-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis de ações do Estado” (Lopes, 2009, p. 156).

Na obra *Seguridad, Territorio y Población*, Foucault (2006) descreve, na quarta lição, que durante o século XVIII o Estado criou estratégias para governar o corpo humano, através de pensar o poder de forma distinta ao poder soberano, o qual tinha por objetivo tirar a vida. Neste sentido, um novo modelo de poder foi desenvolvido, que não atua especificamente sob o corpo humano, punindo-o, e sim promovendo a vida e a segurança da sociedade, chamado de biopoder. Taylor (2018, p. 61) ressalta que o biopoder “é capaz de acessar o corpo porque funciona através de normas e não de leis, ou seja, o biopoder “está disperso em toda a sociedade e não está localizado em um único indivíduo ou organismo do governo”. Dessa forma, o Estado está cada vez mais onipresente, objetivando assegurar o poder.

A partir do século XX, o Estado configura-se para atender a um novo modelo de poder: poder moderno. Assim, operando a fim de internalizar normas, estabelecer medidas para que os indivíduos modifiquem o comportamento e busquem medidas para aproximar-se ao normal, padronizando-se. Lopes (2009, p. 153) ressalta que o Estado promove práticas inclusivas em parceria com o mercado, articulações cada vez mais dependentes, preocupados em garantir condições básicas para que a população participe do sistema capitalista. Dessa forma, “mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo”. Portanto, a autora ampara-se em escritos foucaultianos (2008) para reafirma que as parceiras construídas entre a economia e as práticas sociais elucidam a não-exclusão, vislumbrando a inclusão como um imperativo neoliberal. Assim, a educação visa operar com um caráter inclusivo, direito assegurado pelas políticas nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva refere-se às estratégias de controle utilizados pelo Estado neoliberal para garantir a permanência e acesso à educação a todos os indivíduos que sejam amparados pelas políticas de inclusão, pertencentes às tramas do sistema. Conforme Lopes e Hattge (2009, p. 110), o sistema neoliberal impõe regras que atuam intencionalmente para nos manter no jogo econômico neoliberalista. Dentre tais regras, a número dois refere-se à ideologia de que todos devem estar incluídos, “mas em diferentes

níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar”. Contudo, para que todo esse processo seja efetivado é primordial seguir algumas condições de participação; “primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro; desejar permanecer no jogo”. Desse modo, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) descrevem que

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Para tanto, isso significa que a escola inclusiva é construída. Sánchez (2005) e Sassaki (2000) mencionam a importância das ações coletivas de toda a comunidade escolar, professores e demais colaboradores, estudantes, e familiares, para que o processo de inclusão seja desenvolvido e reconstruído com sucesso.

Amparo-me em Lopes (2009, p.154) para reiterar que a inclusão deve ser observada e compreendida a partir de um “[...] conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc.,”, sendo irrelevante categorizar e restringir os indivíduos, e normatizá-los, uma vez que a norma infere na homogeneização dos indivíduos, assim a norma “age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos” (Lopes, 2009, p. 159). Portanto, a diferença não deverá ser um elemento classificatório, tampouco deverá ser um mecanismo que opere a fim de medir o nível de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989) menciona que uma criança cujo desenvolvimento está “complicado”, devido a uma deficiência, não é inferior às demais crianças “normais” de sua idade. Ela apenas possui um processo de desenvolvimento diferente. Ademais, a aprendizagem se constrói coletivamente por meio da interação, impulsionando o desenvolvimento das crianças, e também há a necessidade de organizar práticas educativas e currículos escolares para que todos possam desenvolver suas potencialidades, respeitando o tempo de cada aluno.

O desenvolvimento de cada aluno nos faz analisar que as singularidades involuam em binarismo que classifica, normaliza, desse modo reproduzindo categorias: normal e anormal, incluir e excluir, certo e errado, entre outras formas. Silva (2014, p. 96) evidencia que a identidade não é estável, nem única, “coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Portanto, “identidade e diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição”. (Silva, 2014, p. 96) É nesse contexto das

diferenças e classificações, que o processo de inclusão e práticas pedagógicas de ensino se mostram com maior nitidez.

Em tese, a sociedade contemporânea ampara-se em convenções para normalizar e rotular os indivíduos, discursos que, reproduzidos em distintos níveis de poder, são naturalizados. Para Veiga-Neto (2001, p. 23), na modernidade é possível identificar inúmeras categorias que se diferem da “normal”, sendo elas “os deficientes, os gênios, os aleijados, os surdos, os cegos, enfim, os ‘outros’”, que devem ser inseridos no ambientes escolares regulares com os que se consideram normais. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956), ancorados em conceitos foucaultianos, salientam que “é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.” Neste contexto, Silva (2014, p. 81-82) reforça a concepção dos binarismos que operam em “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’), classificar (‘bons e maus’; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’)”.

Amparada em autores que discorrem sobre temáticas inclusivas, tensiona-se documentos nacionais e internacionais relacionados à educação inclusiva, cujos discursos estão ancorados em legitimar igualdade e direito a todos. Contudo, a recorrência de equívocos provoca falhas no sistema educacional, em virtude de serem mantidos os mesmos planejamentos e práticas inclusivas, pois permanecer no mesmo espaço escolar não é sinônimo de equidade, assim impondo uma falsa concepção de inclusão, resultando apenas em integração.

Para Dorziat (2008, p. 32), as Políticas Públicas asseguram matrículas em escolas regulares para todas as crianças, inclusive as que possuem alguma deficiência, porém eximem a necessidade de atender às singularidades, condições de gêneros, classes sociais, de etnia, tampouco físicas, nesse sentido “nas redes de relações escolares, persiste a cultura da hierarquização e dos modelos de desenvolvimento humano, que já produzia a exclusão, na forma da evasão e de repetência escolar” (Dorziat, 2008, p. 32).

A partir dessa abordagem, vislumbra-se um novo formato de exclusão, aquele que é prática no ambiente escolar. Ainda, a autora explana que todas as crianças participam do mesmo sistema escolar, conforme tensionam as políticas públicas de inclusão, contudo, a qualidade e as oportunidades são restritas, pensadas apenas para um determinado grupo de estudantes. Para tanto, o direito à matrícula é garantido, enquanto “O verdadeiro sentido do direito à educação, que é respaldado no conceito de um processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente, não é completado” (Dorziat, 2008, p. 32).

Com base em estudos de Lopes, Dorziat (2008) explana sobre a imparcialidade dos currículos escolares, os quais não contemplam as pluralidades culturais, distintas organizações das sociedades escolares, limitando e padronizando a formação do pensamento crítico dos estudantes. Em síntese, os currículos escolares estão limitados, não agregam conhecimentos diversificados, baseando-se apenas em bases conteudistas, não passam por julgamentos, tampouco contemplam conteúdos de origem social oriundos de

bases universais. Portanto, desenvolve-se a reprodução incessante de conhecimento, desconsiderando a necessidade de apresentar novas formas de pensar, planejadas de acordo com as pluralidades presentes no ambiente escolar, assim gerando a padronização dos pensamentos e desmotivando a busca do novo, pois o aluno não é ensinado a desenvolver a criticidade.

De acordo com Corazza (2002), pensar em um novo currículo escolar contextualizado com teorias pós-críticas em educação envolve a inserção do “outro”, o qual sempre foi excluído das discussões e planejamentos educacionais. Um Pós-curriculo não reutiliza práticas dos currículos neoliberalistas, em virtude de enaltecerem a diferença e discorrerem sobre elas, contudo baseiam-se na identidade nacional para tratar “o outro” como ameaça. Por fim, a autora finaliza afirmando que as políticas públicas visam administrar as pluralidades, diversidades, a fim de corrigi-las ou eliminá-las. Nessa lógica, o currículo introduz e apresenta categorias: certo e errado, o que pertence e o que não pertence, binarismos sustentados em bases teóricas que provocam o pertencimento do outro e de si mesmo, transformando-se em atitudes de exclusão.

Pensar um currículo da diferença, para Larrosa e Skliar (2001), infere na incorporação em seu *corpus*, dar voz às diferenças, fazer com que elas também façam parte da elaboração curricular e sejam protagonistas da construção da própria história, não mais marcando o deficiente pela diferença, diagnosticado, registrado e normalizado. Por este viés, Dorziat (2008, p. 33) esclarece que o ambiente escolar também pode ser um ambiente que reproduz práticas de exclusão, favorecendo o pertencimento de alguns, enquanto desclassifica as potencialidades dos demais, assim “a escola embota a capacidade de desenvolvimento dos alunos, por não reconhecê-los enquanto seres capazes”.

E, é nessa lógica que menciono os estudantes deficientes, os quais são ensinados a olhar-se e narra-se a partir do mundo de outro. São ensinados a viver/ sobreviver em um mundo que lhes causa medo, provocando sentimento de incapacidade e comparação. Dorziat (2008, p. 34) destaca que “Incluir é, necessariamente, criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensar diferentes”. Para Lunardi (2008), essas marcas da diferença seriam essenciais para repensar um currículo que trouxesse a diferença para o centro das discussões das identidades, com um viés de empoderamento. Silva (2014, p.101) descreve que:

[...] Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a mão da diferença num mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É na possibilidade de abertura para outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.

Seguindo as palavras de Silva, compreende-se a necessidade de estabelecer um currículo flexível que permita a elaboração de estratégias dinâmicas “que não se limitam ao ‘o quê’ e ao ‘como fazer’, mas que nos permitam ampliar indagações e desconfiar dessas verdades, questionar essa centralidade metodológica e conteudista que configuram nossas práticas curriculares (Lunardi, 2008, p. 91-92). Contudo, a falta de ações que orientem a autonomia curricular e dos professores em questionar porquê ensinar determinados conteúdos e não

outros, porquê utilizar determinadas metodologias e não outras; assim, que sujeitos estão sendo formados? Indagações que não são realizadas por falta de autonomia, de organização de espaços de reflexão e formação curricular e de estímulo aos docentes.

Para materializar essa discussão é possível explicar que um projeto curricular de qualidade deve promover autodeterminação, permitir o processo de reflexão crítica, consenso e negociação de toda a comunidade educacional, incorporar as necessidades de cada realidade, contribuir também para a instalação na escola de “una cultura de construcción curricular” (Pascual, 2001, p. 47), situação que até agora parece inexistente ou com poucos exemplos dignos de nota. O projeto curricular deve ser transformado em um compromisso pedagógico deliberado, em vez de um procedimento imposto a partir do qual, como muitos outros, e que deve ser cumprido. Ao pensar na reestruturação curricular passamos a descartar as práticas conteudistas dos professores fundamentadas na transmissão do conhecimento e a cobranças do mesmo a partir das metodologias de avaliação tradicional, o que não transforma o aluno, tampouco o faz refletir. Para Freire (2001, p. 62) essa educação “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo”. Ainda, o autor indica que:

[...] O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (Freire; Shor, 2008, p. 97).

A educação tem como objetivo desenvolver o pensamento crítico dos indivíduos para que sejam capazes de compreender as particularidades que formam a realidade social e ideológica da opressão. Para tanto, Freire (1980, p. 39) destaca que é

[...] preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

A existência do projeto curricular é importante pois permite que a escola e seus atores sejam capacitados no processo de construção do currículo, percebendo a importância de participar e tendo maior interferência na determinação do que é valioso e necessário aprender. Sem dúvida, o currículo é construído e modificado a partir da prática; portanto, deve haver um papel estratégico do professor na viabilidade e sustentabilidade de qualquer política pública de educação, inclusive, entrando na discussão sobre a relevância de cada projeto curricular, nos valores e conteúdos culturais que precisam ser aprimorados

(Pascual, 1998). Nas palavras de Young (2007), o currículo escolar precisa possibilitar que os estudantes compreendam os porquês de estudar determinados conteúdos e os vincular ao universo que vivem. Para isso, as instituições escolares devem indagar:

[...] Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (Young, 2007, p. 1297).

Dessa maneira, o corpo docente se tornará um agente essencial da mudança educacional. Assim, pensar em práticas inclusivas e autonomia dos discentes é um desafio que infere na criação de políticas que atendam às demandas destes indivíduos, para que não haja evasão escolar. Destaco uma passagem de Thoma (2006, p. 02), expondo que:

[...] Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. E, como base para as reformulações necessárias, tornam-se necessárias investigações sobre as informações e formações docentes, as estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas, os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino, entre outras.

Ademais, a autora prossegue destacando que “reconhecer a diferença é reconhecer, sobretudo as potencialidades dos alunos”, reconhecendo-os por meio das suas pluralidades, rompendo fronteiras demarcadas por discursos de poder e firmadas em documentos legais. É necessário ultrapassar as normativas estabelecidas pelas políticas públicas e governamentais, que estão presentes nos currículos escolares, uma vez que é necessário proporcionar interações reais entre todos os envolvidos no sistema educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Historicamente, tem sido difícil ser surdo e estar incluído nos contextos sociais, por ser caracterizado como ser inferior e incapaz de pertencer a uma comunidade majoritária, que faz uso da língua portuguesa para comunicação. Desse modo, as “minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida” (Sá, 2002, p. 7). Algumas vezes, a língua de sinais é definida como inferior, além das situações de desconsideração diante dos aspectos culturais da comunidade surda.

A Língua de Sinais, a cultura surda e as privações sofridas ao longo dos anos são temas que marcaram e marcam o processo de escolarização dos sujeitos surdos no Brasil e no Chile,

em virtude do ensino se pautar nas práticas de colonização, submissão às práticas de ensino ouvintistas. Para tanto, é possível constatar que as abordagens de educação de estudantes surdos pautaram-se em três modalidades: oralismo, comunicação total e bilinguismo, esta última alternativa que vigora atualmente. Foram anos lutando em prol do reconhecimento da língua gestual brasileira conforme a Lei Federal nº 10.436, e a língua gestual chilena amparada pela Lei 20.422, ambas as leis asseguram a língua de sinais como método de comunicação e inclusão escolar, reafirmando a valorização das diferenças linguísticas e culturais. Porém, é importante reconsiderar que as militâncias perpetuam ainda em nossa sociedade, em virtude de ainda ser necessário disputar com o discurso ouvintistas, que segundo Alejandro Antonio Ibacache Espinoza, infelizmente ainda vivemos em uma sociedade amparada em aspectos de normalização. Contudo, ao que se refere ao processo de escolarização de sujeitos surdos devem desrespeitar a eles, os surdos, a fim de que se autorrepresentem como sujeitos surdos e não estejam presos às decisões ouvintistas.

Lopes e Veiga-Neto (2006) mencionam que os sujeitos surdos foram ensinados a olhar para si e narrarem-se como sendo “o outro”, na relação com a comunidade majoritária, ouvintes. Assim, a marca da normalidade está presente na audição, desse modo os ouvintes são normais, enquanto “os outros”, surdos, os anormais. Contudo, a escola, as comunidades e associações podem se tornam uma possibilidade para que se desenvolvam encontros e trocas de conhecimentos, a fim de que contribua para a construção da identidade surda; ademais é necessário estar atento para que essas práticas não se tornem em momentos de exclusão. Nas palavras de Stumpf (2008, p. 27),

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas.

Nesta lógica, o caráter inclusivo deve operar na aproximação com o “outro”, sem haver referências que delimitem o normal do anormal, refletindo em práticas corretivas. Uma vez que a inclusão não se faz apenas permitindo que os estudantes com deficiência estejam inseridos em escolas regulares e demais espaços que sejam frequentados pelos sujeitos que se autodenominam “normais”. Incluir respalda-se em “criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensamentos diferentes”. Para isso, a “inclusão não pode atropelar e limitar potenciais, dificultar o acesso ao conhecimento e à cidadania, ao contrário, deve ser via de desenvolvimento humano” (Dorziat, 2008, p. 34). Neste sentido, na inclusão, há trocas de informações entre todos os envolvidos com a educação desses estudantes com deficiência, além de haver respeito às singularidades de cada indivíduo.

Ainda, a educação inclusiva nos direciona para outra perspectiva, a qual indiretamente desencadeia estratégias de controle, mecanismos desenvolvidos pelo Estado neoliberal para que todos os sujeitos tenham acesso à educação e permanecem nela. Ainda, as análises dos textos das Políticas Nacionais e Internacionais de Educação Especial, referentes

ao Brasil e Chile, respaldam na apreciação de que todos os sujeitos estejam frequentando o ambiente escolar, garantindo a oportunidade de igualdade e a promoção de práticas de ensino diversificadas, a fim de que as especificidades sejam atendidas.

Contudo, é notório que o sistema escolar não consegue atender de forma efetiva e com qualidade a todas as diferenças, pois a incoerência no processo pedagógico gera falhas, impossibilitando que todo processo fundamentado na justiça, participação sejam efetivados, uma vez que é fundamental organizar um ambiente escolar que auxilie no crescimento intelectual, linguístico e cultural de todos os estudantes, “a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos podem ser bons aprendizes se lhes forem propiciadas condições adequadas, através de um ensino apropriado” (Dorziat, 2008, p. 34).

A escola se torna um espaço privilegiado para o processo de desconstrução de estereótipos negativos em relação aos estudantes com deficiência, assim promovendo a inclusão e reconhecendo que todos têm direito ao processo de escolarização baseado na igualdade. Para isso, é necessário pensar em um Pós-Currículo desconstruindo metodologias tradicionais que foram elaboradas a partir de concepções neoliberalistas, fundamentadas em bases que desconsideram a diferença, tampouco as valoriza, pois o currículo manterá binarismo que provocam o pertencimento de uns e não de outros, assim mantendo atitudes de exclusão.

## REFERÊNCIAS

- Bisol, C.; Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 07-13.
- Brasil. (2000) Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 nov. 2019.
- Brasil. (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)
- Brasil. (2008) *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2019.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm).  
Acesso em: 30 set. 2019.

- Carmo, A. D. (2008). Educação inclusiva: discutindo o conceito. DECHICHI, C; SILVA, LC da. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: Edufu, 51-61.
- Corazza, S. M. (2002). Diferença pura de um pós-currículo. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 103-114.
- Dória, A. R. F. (1958). *Compêdio de educação da criança surdo-muda*.
- Doziart, A. (2008). Educação Especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. Dechichi, C.; Silva, LC da & colaboradores. *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Editora Edufu, Uberlândia/MG, 21-36.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2005). *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Curso en el Collège de France (1977-1978).
- Foucault, M. (1997). *Resumo dos Cursos do College de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- Freire, P. (2001) *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Shor, I. (2008). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, M. I. (2017). EPLIBRAS: a experiência de um projeto bilíngue de preparação de alunos surdos para o Exame Nacional do Ensino Médio/EPLIBRAS: The experience of a bilingual project of preparation of deaf students for National Exam of Secondary Education. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(3), 405-423.
- Gesser, A. (2009). LIBRAS?: *Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lacerda, C. B. F. D., Albres, N. D. A., & Drago, S. L. D. S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e pesquisa*, 39(1), 65-80.
- Larrosa, J.; Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63.

- Lopes, M. C. (2009). Inclusão como prática política de governamentalidade. *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 107-130.
- Lopes, M. C. (2009). *Políticas de inclusão e governamentalidade*. Educação & Realidade, 153-169.
- Lopes, M. C., & MENEZES, E. D. C. P. D. (2010). Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Cadernos de Educação*, Pelotas, (36), 69-90.
- Lopes, M. C., & Neto, A. V. (2006). Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24(3), 81-100.
- Luchese, A., & Pieczkowski, T. M. Z. (2017). A comunicação como possibilidade de inclusão de estudantes surdos. *Revista Pedagógica*, 19(41), 226-241.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & de Albuquerque Williams, L. C. (2004). *Temas em educação especial: avanços recentes*. EDUFSCar.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la Producción Curricular y el Proyecto Curricular. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 23 (dic. 1998), pp. 13-72, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.
- Pascual, E. (2001). Innovación en la Construcción Curricular: Desafíos Teóricos y Prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 29 (dic. 2001), pp. 37-73, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.
- Perlin, Gladis. (2006). Surdos por uma pedagogia da diferença. En: THOMA, A. da S.; LOPES, M.C (Org). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos* (p. 9-25) Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Perlin, Gladis. (2008). Surdos: de objetos de pesquisa à irrupção como pesquisadores. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da (orgs.). *Inclusão Escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. (p. 235-246) Uberlândia: EDUFU.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária* (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Santa Maria).
- Quadros, D. R. M. (2004). Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas.
- República de Chile (2000). Ley N° 20.422: Normas para la integración e inclusión social de personas com discapacidad. Santiago: BCN.
- Sá, N. R. L. (2002). *Cultura, poder e educação de surdos*. Paulinas. Manaus: INEP.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras.
- Sales, Shirlei Rezende. (2014). Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy

- Alves. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. (p. 113-134). Belo Horizonte: Mazza.
- Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século. *Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 7-18.
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Silva, Lázara Cristina da. (2008) A surdez: descortinando as práticas pedagógicas. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da (orgs.). *Inclusão Escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. (p. 267-294) Uberlândia: EDUFU.
- Silva, Tomáz Tadeu da. (2014) A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (p. 73-102) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Skliar, C. (1998). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 5-6.
- Taylor, D. (2018). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Editora Vozes Limitada.
- Thoma, A. D. S. (2006). A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos... isso exige certamente uma política especial. *Reunião Anual da Anped*, 29, 1-18.
- Unesco. (1994). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde.
- Veiga-Neto, A. (2001). *Incluir para excluir*. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 105-118.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28(100), 947-963. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Fundamentos da Defetologia*. Obras completas. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.



## **TERCEIRA PARTE**

**Conclusões: notas provisórias para a  
transformação educacional**

## Finalizando...

[...] a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aquilo que se diferencia do que ele próprio pensa (Fischer, 2012, p. 100).

Amparo-me nas palavras de Fischer (2012), para expressar algumas considerações que foram sendo desenvolvidas no decorrer das produções, período que me fez reconsiderar e desconstruir concepções acerca da educação de surdos, processos que se tornam similares à epígrafe selecionada para iniciar esse tópico. Evidencio que aceitar o inesperado, sem juízos de valor, possibilita reconstruir perspectivas e seguir por caminhos jamais explorados, uma vez que o medo pode criar barreiras e dificultar a descoberta do novo. Por isso, as considerações aqui apresentadas foram desenvolvidas cuidadosamente a partir de um processo constante de rupturas das informações já disponibilizadas, algumas vezes tidas como únicas e verdadeiras, assim diferenciando-se do que já havia sido pensado.

Destaco que todo processo de reconstrução das concepções acerca da educação/inclusão de surdos e das políticas de ensino no processo de aprendizagem de surdos, brasileiros e chilenos, possibilitou refletir e questionar sobre a forma como a Educação Inclusiva está sendo organizada nas escolas regulares bem como a maneira como os discursos de poder mesclam-se na oferta das vagas, esta última velada por práticas excludentes. Nessa direção, evidencio que o desenvolvimento dos textos foi fundamentado a partir de um conjunto de inquietações relacionadas aos sujeitos surdos e às dificuldades enfrentadas por eles em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Contudo, destaco que as reflexões acerca de tais temáticas não se encerram, uma vez que possuem inúmeros desdobramentos. Estes possibilitam reorganizar novas reflexões e discursos fundamentados nas relações de poder, que, por vezes, coagem e disciplinam os corpos.

Inicialmente, ao me reportar às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, evidencio que estas constituem-se a partir de movimentos de caráter mundial, fortalecidos na Declaração de Salamanca, de junho de 1994, e são norteadas por diretrizes que proporcionam direitos à educação a todos os indivíduos, que, independente das particularidades, devem fazer parte do sistema educacional. Essa estrutura de Educação Especial tem como objetivo comunicar as políticas e ações governamentais às organizações não-governamentais, internacionais ou agências nacionais de auxílio, e outras instituições, sobre as políticas e práticas em Educação Especial (Strobel, 2008).

Lopes (2009, p. 153) ressalta que o Estado promove práticas inclusivas em parceria com o mercado, a fim de elaborar articulações cada vez mais dependentes, preocupadas em garantir condições básicas para que a população participe do sistema capitalista. Dessa forma, “[...] mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo”. Portanto, a autora ampara-se nos escritos de Foucault (2008) para reafirma que as parceiras

construídas entre a economia e as práticas sociais elucidam a não-exclusão. A autora reafirma que a inclusão trabalha como um imperativo neoliberal. Assim, a educação visa operar com um caráter inclusivo.

Conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, associada à Declaração Mundial sobre Educação, é assegurado o direito à educação para todos, garantindo-se o direito à educação das pessoas com deficiências, inclusive no que tange à expressão de suas dificuldades para atingir a educação de qualidade, conforme as necessidades e as limitações. O documento pondera sobre as necessidades educacionais, especialmente sobre as condições e espaços organizados, a fim de atender a esses sujeitos na educação regular (UNESCO, 1994). Por este viés, constata-se que foi necessário tensionar as práticas de reclusão, para que fossem reorganizadas e estabelecidas as práticas de inclusão durante o século XIX, cujos princípios reafirmam o esforço da comunidade mundial em estabelecer que todos tenham direito à educação igualitária (Lopes, 2009).

Desse modo, a educação é uma alternativa que visa operar em caráter inclusivo, uma vez que todas as crianças têm habilidades, características, tempo/idade, necessidades ou maneiras de aprender diferenciadas. As escolas devem estar aptas a incluir com qualidade na rede comum de ensino, aceitando e respeitando as diversidades, indiferentemente das necessidades (Strobel, 2008). Desse modo, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) descrevem que

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Amparo-me em Lopes (2009, p. 154), para reiterar que a inclusão deve ser observada e compreendida a partir de um “[...] conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., [...]”. Sendo irrelevante categorizar e restringir os indivíduos e normalizá-los, uma vez que a norma infere na homogeneização dos indivíduos. Assim, a normalização dos corpos pretende fazer com que todos os sujeitos sigam um modelo ideal, “[...] y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a esse modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo normal, lo que es incapaz de hacerlo” (Foucault, 2006, p. 75-76).

Nesse sentido, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) evidenciam que a partir da norma é possível vincular novos termos relacionados a ela, ou seja, os autores sugerem acrescentar a palavra *normalizar*, a fim de “[...] designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. Para melhor materializar a normalização, Veiga Neto (2006, p. 36-37) salienta que compreende os dispositivos normatizadores “[...] como aqueles envolvidos

com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)”.

Para Veiga-Neto,

[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios (Veiga-Neto, 2001, p. 107).

Em decorrências das marcas da anormalidade, Veiga-Neto (2001, p. 108) descreve que a diferença é representada como uma mancha, tendo em vista que os diferentes são teimosos, uma vez que não se padronizam a pertencer a um determinado limite. Desse modo, a diferença passa a ser compreendida como “[...] aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo instante, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio da prometida maioria”. Tais marcas inferem em discursos camuflados de poder e, algumas vezes, velados por práticas excludentes, uma vez que o poder “[...] não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso [...]”. Portanto, ao estabelecer uma conexão social entre sujeitos ouvintes e surdos, supõe-se que as relações de poder estão enraizadas, pois Foucault afirma que o poder “[...] atravessa todo o corpo social [...]” (Foucault, 2017, p. 45).

As relações de poder inseridas nos contextos escolares tensionam e inferem na construção de um sujeito padrão, “[...] aquele moldado pela ideologia dominante, detentor de bens de consumo, culturais e estéticos, [que] surge envolvido em notícias agradáveis, fúteis, bem-sucedidas financeiramente, que merecem ser seguidas como exemplo” (Dorziat, 2009, p. 91). Portanto, guiada por essas concepções, destaco que o mesmo espaço que se propõe a desenvolver estratégias que atuem a favor da inclusão também pode reproduzir práticas de exclusão. Embora a educação e a igualdade sejam desenvolvidas para que todos possam desfrutar da mesma qualidade e pertencer ao mesmo espaço, não garantem inclusão, tampouco eximem a possibilidade de exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959).

Nessa direção, é possível destacar o processo de inclusão de crianças surdas em escolas regulares. Estes espaços, geralmente, fazem uso de estratégias homogêneas, de metodologias tradicionais que foram arquitetadas a partir de perspectivas do sistema neoliberal, fundamentadas em bases que desconsideram a diferença e tampouco a valorizam. Conforme citado por Machado (2006), a essência dos conteúdos escolares não é fundamentada no modo de viver surdo, na cultura surda, na língua de sinais e, tampouco, nas necessidades desse público. Nesse sentido, pontuo que a proposta de Educação Inclusiva não assegura que o currículo escolar, e conseqüentemente as práticas de ensino, incentive o pertencimento da diferença no ambiente escolar, além das metodologias de ensino não promoverem experiências que contribuam de maneira efetiva para com o processo de escolarização dos sujeitos surdos. Isto posto, evidencio a possibilidade de refletir sobre a elaboração de currículos escolares hegemônicos, considerando que tal

prática poderá encapsular as crianças surdas a partir das concepções de ser um sujeito considerado ‘normal’, uma vez que as escolas regulares promovem um processo de escolarização ouvintista.

Em síntese, ousa questionar como é possível que sejam elaboradas práticas escolares diversificadas e que seja garantida que a inclusão de estudantes surdos seja desenvolvida de forma efetiva se ainda todo processo é pensado a partir de práticas e currículos hegemonicamente baseados em estratégias ouvintistas? Neste viés, evidencio que o sistema escola não consegue atender com qualidade às diferenças presentes no espaço escolar, considerando que as incoerências existentes nas práticas pedagógicas geram falhas, inviabilizam que todo processo seja fundamentado na justiça e na participação. É necessário reorganizar os espaços escolares para que visem os crescimentos intelectual, linguístico e cultural de todos os educandos, principalmente, dos estudantes surdos. Portanto, é relevante que a escola crie condições para que os estudantes surdos e ouvintes se tornem bons aprendizes. É necessário que a escola propicie práticas de ensino apropriadas aos seus educandos a fim de que a escola se adapte às necessidades destes estudantes. Caso contrário, haverá um movimento inverso: os estudantes precisarão adaptar-se às práticas restritas de escolarização ouvintistas (Dorziat, 2008).

Ainda, com o intuito de apresentar a realidade educacional de estudantes surdos nas escolas de ensino regular, amparo-me nas palavras dos doutores em Educação Ana Regina Campelo, Gládis Perlin, Karin Strobel, Marianne Stumpf, Patrícia Rezende, Rodrigo Marques e Wilson Miranda (2012), que escreveram carta aberta, enviada ao Ministro da Educação, argumentando que:

[...] A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. Por isso, dizer que ‘A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente’ oprime o potencial que muito alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos [...] (Carta aberta ao Ministro da Educação, elaborada por doutores brasileiros que atuam nas áreas de Educação e Linguística - 8 de junho de 2012).

Nessa direção, ao refletir sobre os documentos oriundos da Educação Inclusiva, ancorados nos discursos de igualdade e direitos, percebemos que o sistema educacional desconsidera “O verdadeiro sentido do direito à educação, que é respaldado no conceito de um processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente, não é completado”. (Dorziat, 2009, p. 32). Portanto, as instituições escolares de ensino regular, ao ofertarem vagas para estudantes com deficiência, não asseguram que a permanência no espaço escolar seja sinônimo de inclusão, uma vez que as práticas de ensino podem estar veladas por processos de exclusão.

Dessa forma, as relações existentes nos espaços escolares, relações de poder, as quais podem ser observadas a partir da elaboração dos currículos escolares e das estratégias de escolarização homogêneas, além de estarem presentes nas políticas de ensino e de inclusão, precisam ser reorganizadas e reestruturadas para que estejam de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva, para que auxiliem nas ações escolares e contribuam com o reconhecimento das diferenças. É preciso reformular metodologias e discursos embasados em práticas segregacionistas.

Nessa direção, discutir inclusão escolar de crianças surdas, reconhecimento da diversidade, currículo escolar, in/exclusão e relações de poder implica em desconstruir estereótipos que permanecem infiltrados nas relações sociais e representados nos discursos tradicionais de docentes e pais, bem como estão camuflados nos documentos legais. Estes, de forma implícita, englobam relações de poder e atos que incentivam métodos que refletem nas práticas integração de estudantes surdos, e demais diversidades, conseqüentemente, inferindo também na falta de subjetividade da sociedade tradicional, a qual ampara-se nas perspectivas que normalizam e padronizam os sujeitos.

Sem a pretensão de esgotar a temática, finalizo com uma questão que poderá influenciar novas pesquisas e contribuir com a Educação Inclusiva: Como as escolas regulares podem ser caracterizadas inclusivas quando as estratégias de Educação Inclusiva estão baseadas em métodos que colonializam e objetivam fazer com que todos desenvolvam habilidades e competências de forma padronizada e fim de estarem incluídos na sociedade?

## REFERÊNCIAS

- Campello, A. R. S., Perlin, G. T. T., Strobel, K. L., Stumpf, M. R., Rezende, P. L. F., Marques, R. R., & Miranda, W. (2012). Carta aberta ao ministro da educação elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. Rio de Janeiro: UNIRIO. <http://marianahora.blogspot.com/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>.
- Dorziat, A. (2009). Implicações da globalização na política de inclusão escolar: reflexões para além de inclusão enquanto inserção física. *Revista Temas em Educação*, 18, 88-113.
- Fischer, R. M. B. (2012). *Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Terriotorio, Población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2017). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, 34, 153-170. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8297/5536>.
- Machado, P. C. (2006). Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo: In P. Quadros, R. M. (Eds.), *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.
- Strobel, K. S. (2008). *Vestígios não registrados na história*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In P. Larrosa, J & Skliar, C. B. (Eds.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In P. Rago, M. & Veiga-Neto, A. (Eds.), *Figuras de Foucault*. (pp. 13-38). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28, 947-963

## **SOBRE O AUTOR**

### **Taise Dall’Asen**

Graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Docência em Libras e, em Literatura Portuguesa em Faculdade São Braz. Mestre em Educação pela instituição de ensino Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, foi bolsista Integral CAPES/PROSUC/MODALIDADE I. Integrante do grupo de pesquisa "Desigualdades sociais, Diversidades socioculturais e práticas educativas" da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Integrante dos Projetos de Pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” e “Em defesa da Escola”, este com financiamento externo FAPESC.

Esse material foi produzido a partir do Intercâmbio realizado no Chile durante o período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, com convênio entre a Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó e Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI.

---

Esta obra forma parte del Sello Editorial Residencias Críticas de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en agosto de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

---

Os textos elaborados e reunidos no livro “Temas para el análisis de la educación inclusiva” pretendem contribuir para com as discussões em torno da educação dos surdos e as políticas de ensino no processo de aprendizagem de surdos brasileiros e chilenos. Essas temáticas precisam ser exploradas a fim de que sejam superadas as concepções tradicionalistas presentes nos ambientes escolares, e infiltradas nos discursos/relações de poder entre ouvintes e surdos, que limitam a valorização das diferenças do pensamento humano. A intencionalidade é desestabilizar o conceito de surdez, ou de pessoas surdas, estereotipado e predominante na sociedade ouvintista. Nesse sentido, os textos atribuem relevância às identidades, e às diferenças, dos surdos que, em vista das suas características biológicas, sofreram/sofrem com as imposições hegemônicas ouvintistas. Essas práticas estão fundamentadas em modelos clínicos-terapêuticos que visam reabilitar e padronizar os sujeitos surdos, inferindo em um processo de cura e pertencimento à comunidade majoritária: ouvinte. Esta ação desrespeita as diferenças e gera novos métodos de exclusão. O objetivo desta publicação é que as perspectivas elucidadas não se encerrem aqui, que possam inspirar novas investigações a fim de contribuir com novos estudos relacionados à temática da surdez. Assim, busco contribuir para que os espaços sociais e culturais frequentados pelos surdos não sejam espaços colonizadores e resistentes às diferenças.



**EDICIONES CELEI**

**Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)**

*Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.*