



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CANDICE APARECIDA RODRIGUES ASSUNÇÃO

**INCLUSÃO E IDEOLOGIAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO:
uma investigação à luz da Análise de Discurso Crítica**

BRASÍLIA
2016

CANDICE APARECIDA RODRIGUES ASSUNÇÃO

**INCLUSÃO E IDEOLOGIAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO:
uma investigação à luz da Análise de Discurso Crítica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Josenia Antunes Vieira

BRASÍLIA

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ai Aparecida Rodrigues Assunção, Candice
Inclusão e Ideologias no Contexto da Globalização:
Uma Investigação à Luz da Análise de Discurso Crítica /
Candice Aparecida Rodrigues Assunção; orientador
Josenia Antunes Vieira. -- Brasília, 2016.
328 p.

Tese (Doutorado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Inclusão Educacional. 2. Ideologia. 3.
Globalização. 4. Discursos. I. Antunes Vieira,
Josenia, orient. II. Título.

CANDICE APARECIDA RODRIGUES ASSUNÇÃO

**INCLUSÃO E IDEOLOGIAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: UMA
INVESTIGAÇÃO À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josenia Antunes Vieira
Universidade de Brasília (UnB) - Orientadora

Profa. Dra. Joana da Silva Ormundo
Universidade Paulista (Unip/São Paulo)

Profa. Dra. Eliane Ferreira de Sousa
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Walkyria Wetter Bernardes
Universidade Paulista (Unip/Brasília) - Membro Suplente

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.

Boaventura de Souza Santos

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço Deus por ter me dado o dom da vida e por ter criado todas as possibilidades para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço ao meu pai Flurscleim, em memória de seu amor incondicional e companheirismo que me possibilitaram chegar a uma pesquisa de doutorado. Agradeço à minha mãe Lucina, por ter me acompanhado na vida, dando-me força e educação com carinho e amor. Sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço à minha irmã, Mirelle, por ter se mudado de cidade por minha causa e pelas várias noites que ficou comigo estudando. Agradeço seu amor, atenção e esforço.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Josenia Antunes Vieira, minha grande mentora intelectual, por ter me recebido como sua orientanda, acreditando em mim, por ter me acolhido nesse caminho e por nossa eterna amizade.

Agradeço a todos os meus professores que me fizeram crescer como pessoa, como estudante e como futura profissional.

Agradeço a toda minha família e em especial à arquiteta e web designer Valéria Rodrigues Curado por sua paciência e competência para de pronto desenhar a imagem da capa e da contracapa que eu concebi mentalmente.

Agradeço ao Mestre, Professor Alessandro Borges Tatagiba, grande amigo que me auxiliou desde a inscrição no processo de seleção para o curso de doutorado. Agradeço por sua atenção, esforço, dedicação, competência e sua fundamental ajuda nesta pesquisa.

À revisora Sandra Resende, agradeço por prontamente atender às minhas solicitações. Sou grata por seu profissionalismo e dedicação.

Agradeço a todos aqueles que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e para a materialização deste sonho. Que Deus os abençoe por tudo aquilo que fizeram por mim e que minha alegria retorne em paz e amor ao coração de cada um de vocês.

RESUMO

Esta pesquisa analisa os discursos da inclusão educacional no contexto da globalização com a finalidade de verificar as ideologias que esses discursos veiculam. Para alcançar esse objetivo, o corpus constitui-se de fontes documentais e de dados de natureza etnográfica coletados em entrevistas com estudantes com deficiência e com profissionais que vivenciam em suas práticas profissionais a inclusão educacional. O pesquisador assume o papel de pesquisador sujeito de pesquisa e, portanto, suas experiências narradas nessa pesquisa também compõem o corpus analítico. O caminho metodológico adotado é o da metodologia qualitativa na perspectiva de Bauer e Gaskell (2002), Flick (2004, 2009), Denzin (2006) e Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010). O aporte teórico que essa pesquisa mobiliza é o da teoria da Análise de Discurso Crítica com base em Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010), a teoria de análise das ideologias de Thompson (1995) e as categorias de inclusão e exclusão dos atores sociais de Theo van Leeuwen (1997, 2008). Essas teorias se articulam e permitem compreender que os discursos da inclusão educacional analisados recontextualizam-se veiculando ideologias da globalização hegemônica; por outro lado, a investigação também revela marcas linguísticas de lutas e resistências contra-hegemônicas. Nesse processo de recontextualização e nessa disputa pelo próprio discurso, as pessoas com deficiência conquistam espaços nos discursos e nas práticas sociais com mais força e alcance de poder.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Globalização. Ideologia e discurso.

ABSTRACT

This research analyzes the discourses of educational inclusion in the context of globalization in order to verify the ideologies that these discourses convey. To achieve this goal, the corpus consists of documentary sources and ethnographic data collected in interviews with handicapped students and with professionals who has experience in their practice with educational inclusion. The researcher takes the role of object researcher and therefore her experiences are also collected as part of the analytical corpus. The adopted methodological approach is qualitative methodology in view of Bauer and Gaskell (2002), Flick (2004, 2009), Denzin (2006) and Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010). The theoretical approach that mobilizes research is the theory of Critical Discourse Analysis based on Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010); the analysis of the theory of ideologies Thompson (1995) and the categories of inclusion and exclusion of social actors of Theo van Leeuwen (1997, 2008). These theories are articulated and allow us to understand the discourses of educational inclusion analyzed to recontextualize up serving ideologies of hegemonic globalization; but on the other hand, the research also discloses language tags fights and resistance against hegemonic. In the process of re-contextualization and this dispute by speech itself, people with disabilities gain spaces in speeches and social practices, with more strength and reach of power.

Keywords: Educational Inclusion. Globalization. Ideology and discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eu e meus pais Flurscleim e Lucina _____	23
Figura 2 – Minha mãe Lucina, eu, meu pai Flurscleim e minha irmã Mirelle no baile de formatura de Letras _____	29
Figura 3 – Eu e meu pai, Flurscleim, no baile de formatura de Direito _____	29
Figura 4 – Eu e Mirelle durante comunicação de artigo sobre Discurso de Inclusão. Bogotá, Colômbia (2007) _____	43
Figura 5 – Concepção tridimensional do discurso _____	76
Figura 6 – Proposta bidimensional do discurso _____	79
Figura 7 – Triângulo conceitual de Ideologia de van Dijk _____	101
Figura 8 – Figura representativa da tese _____	113
Figura 9 – Organização gráfica da tese _____	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inovações metodológicas _____	22
Quadro 2 – Diálogo com a diretora do colégio _____	25
Quadro 3 – Comentários acerca da minha decisão de estudar _____	27
Quadro 4 – Diálogo sobre a minha dispensa do estágio em escolas da rede pública _____	30
Quadro 5 – A entrega da carta de estágio e minha apresentação na primeira aula _____	31
Quadro 6 – A visita da minha professora de estágio em minha aula _____	31
Quadro 7 – Diálogo sobre a autorização para estagiar no escritório modelo _____	32
Quadro 8 – Diálogo sobre a minha reprovação na avaliação de saúde _____	33
Quadro 9 – A fuga do prédio da junta médica rumo à Secretaria da Educação _____	34
Quadro 10 – Diálogo com o Secretário da Educação _____	35
Quadro 11 – A autorização para lecionar e o retorno à junta médica _____	36
Quadro 12 – Diálogo com a professora Josenia sobre o resultado da seleção _____	39
Quadro 13 – A reação de meus pais quanto à mudança para Brasília _____	40
Quadro 14 – Diálogo com a funcionária do MEC _____	40
Quadro 15 – Diálogo com o meu pai sobre a leitura de um livro _____	44
Quadro 16 - Principais inovações tecnológicas _____	57
Quadro 17 - Poder do cidadão diante das mídias _____	58
Quadro 18 - Características da mídia global _____	62
Quadro 19 - Alcance de uma imagem genérica _____	65
Quadro 20 - Pontos que caracterizam a atual divisão internacional do trabalho _____	66
Quadro 21 - Representação do poder econômico das multinacionais _____	67
Quadro 22 - Exigências da economia global para as políticas econômicas nacionais _____	67
Quadro 23 - Transnacionalização da regulação estatal _____	68
Quadro 24 - Normas do neoliberalismo _____	72
Quadro 25 – Abordagens da ADC _____	74
Quadro 26 – Categorias analíticas de gêneros em relação ao nível de abstração _____	84
Quadro 27 – A linguagem no processo da globalização _____	86
Quadro 28 - Vozes da globalização _____	87
Quadro 29 – Transdisciplinaridade: análise social e momento semiótico _____	89
Quadro 30 – Categorias analíticas apresentadas por Fairclough (2006) _____	90

Quadro 31 - Tipos de relações intertextuais, segundo Fairclough (2001)	96
Quadro 32 – Modos de operação gerais da Ideologia segundo Thompson (1995)	104
Quadro 33 – Níveis de abstração dos eventos sociais	107
Quadro 34 – Tipos de processos	107
Quadro 35 – Passos a serem seguidos na segunda fase	118
Quadro 36 - Roteiro das entrevistas com pessoas com deficiência	125
Quadro 37 – Roteiro das entrevistas com os profissionais	126
Quadro 38 – Modalidade e avaliação, segundo Fairclough (2003)	131
Quadro 39 – Categorias analíticas e questões de pesquisa	133
Quadro 40 - As categorias analíticas e os dados coletados	135
Quadro 41 – Divisão da análise de dados	137
Quadro 42 – Questões de pesquisa	137
Quadro 43 – Excerto	139
Quadro 44 – Excerto	139
Quadro 45 – Excerto	140
Quadro 46 – Excerto	140
Quadro 47 - Excerto	141
Quadro 48 - Excerto	142
Quadro 49 – Excerto	143
Quadro 50 – Excerto	143
Quadro 51 – Excerto	144
Quadro 52 - Excerto	145
Quadro 53 - Excerto	146
Quadro 54 - Excerto	147
Quadro 55 – Matriz da Unesco para Planos de Educação Nacionais	148
Quadro 56 - Panorama da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional	151
Quadro 57 - Excerto	152
Quadro 58 - Excerto	154
Quadro 59 - Excerto	156
Quadro 60 - Excerto	157
Quadro 61 - Excerto	158
Quadro 62 - Excerto	158

Quadro 63 - Excerto	159
Quadro 64 - Excerto	159
Quadro 65 - Excerto	160
Quadro 66 - Excerto	161
Quadro 67 - Excerto	161
Quadro 68 - Excerto	162
Quadro 69 - Excerto	164
Quadro 70 - Excerto	165
Quadro 71 - Excerto	165
Quadro 72 - Excerto	167
Quadro 73 - Excerto	171
Quadro 74 - Excerto	172
Quadro 75 - Excerto	173
Quadro 76 – Relato (Professor A)	175
Quadro 77 – Relato (Professor A)	177
Quadro 78 – Relato (Professor B)	177
Quadro 79 – Relato (Professor B)	178
Quadro 80 – Relato (Professor B)	178
Quadro 81 – Relato (Professor C)	179
Quadro 82 – Relato (Professor C)	181
Quadro 83 – Relato (Professor A)	182
Quadro 84 – Relato (Professor A)	183
Quadro 85 – Relato (Professor B)	185
Quadro 86 – Relato (Professor C)	186
Quadro 87 – Relato (Estudante Z)	189
Quadro 88 – Relato (Estudante Z)	192
Quadro 89 – Relato (Estudante Z)	193
Quadro 90 – Relato (Estudante Z)	194
Quadro 91 – Relato (Estudante W)	195
Quadro 92 – Relato (Estudante W)	196
Quadro 93 – Relato (Estudante W)	197
Quadro 94 – Relato (Estudante Z)	199
Quadro 95 - Relato autoetnográfico da pesquisadora	200

Quadro 96 - Relato (Estudante Z)	201
Quadro 97 - Relato (Estudante W)	201
Quadro 98 - Relato (Estudante Z)	202
Quadro 99 - Relato autoetnográfico da pesquisadora	203
Quadro 100 - Relato (Professor A)	206
Quadro 101 - Relato (Professor A)	207

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - Contexto ontológico desta pesquisa	20
1.2 Deficiência visual: um fato aos 17 anos	23
1.3 Um novo caminho	24
1.4 O retorno aos estudos	25
1.5 A graduação: um novo desafio	26
1.6 Mercado de trabalho, eu quero entrar!	30
1.7 Acessibilidade, inclusão educacional, o que é isso?	37
1.8 Um novo horizonte	38
1.9 Do contexto pessoal para a pesquisa científica	44
CAPÍTULO 2 - A Inclusão Educacional no contexto da Globalização	47
2.1 Caminhos para a Inclusão Educacional	47
2.2 A proposta da Educação Inclusiva	52
2.3 Globalização: um fenômeno multifacetado	54
2.3.1 A Globalização na perspectiva dos avanços tecnológicos	56
2.3.2 Enfoques da globalização cultural	59
2.3.3 A dimensão econômica da globalização	66
2.3.4 Globalização política	69
CAPÍTULO 3 - Pilares teóricos	73
3.1 ADC: uma teoria transdisciplinar	73
3.1.1 Pensamentos que constituem a ADC	73
3.1.2 Abordagens “faircloughianas” da ADC	76
3.1.2.1 Teoria Tridimensional do Discurso	76
3.1.2.2 Relação entre estrutura social, prática social e evento social na ADC	78
3.1.2.3 A transdisciplinaridade na ADC	85
3.1.2.4 Fairclough (2010): uma união de suas abordagens	90
3.2 Interdiscursividade e intertextualidade	96

3.2.1 Suposições	97
3.2.2 Intertextualidade e globalização	97
3.3 Recontextualização	98
3.4 Ideologia e discurso	100
3.5 Categorias analíticas nos textos	106
3.5.1 Representações de significados	106
3.5.2 Modalização	110
3.5.3 Avaliação	112
CAPÍTULO 4 - Trajetória metodológica	115
4.1 Ponto de partida	115
4.2 Pesquisa Qualitativa e ADC: uma relação dialética	116
4.3 Construção do corpus	121
4.3.1 Pesquisador sujeito de pesquisa: um dado para análise	122
4.3.2 Entrevistas	123
4.3.2.1 <i>Entrevista com pessoas com deficiência</i>	124
4.3.2.2 <i>Entrevista com profissionais</i>	125
4.3.3 A ética na pesquisa	126
4.3.4 Dados documentais	127
4.4 Categorias para análise dos dados coletados	129
CAPÍTULO 5 - Análise dos dados	137
5.1 Análise Documental	138
5.1.1 Análise das Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005)	138
5.1.2 Análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional (PNEE)	150
5.1.3 Análise da Meta 4 do PNE e uma análise do seu discurso	163
5.1.4 A Análise do Estatuto da Pessoa com Deficiência – LEI 13.146	167
5.2 Análise das entrevistas	174
5.2.1 Análise das Entrevistas com os Profissionais da Educação Inclusiva	174
5.2.2 Análise das entrevistas com pessoas com deficiência no processo de escolarização	188
5.2.3 Análise dos relatos dos estudantes e análise da narrativa do pesquisador	200

5.3 Os dados desvelados por meio da Triangulação	204
5.3.1 Discurso da Inclusão educacional no contexto da Globalização	204
5.3.2 Recontextualização do discurso de Inclusão Educacional	208
5.3.3 Ideologias veiculadas no processo de recontextualização da inclusão	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	221
Obras consultadas	221
ANEXOS	231
ANEXO I – Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005)	232
ANEXO II – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE)	261
ANEXO III – Meta 4 do PNE	277
ANEXO IV – Estatuto da Pessoa com Deficiência	280
APÊNDICES	325
APÊNDICE I – Termo de Compromisso Ético e de Consentimento Livre e Esclarecido	326
APÊNDICE II – Transcrição Colaborador Surdo-Cego – Pergunta 1	328
APÊNDICE III – Transcrição Colaborador Surdo-Cego – Pergunta 2	329
APÊNDICE IV – Transcrição Colaborador Cego – Pergunta 1	330
APÊNDICE V – Transcrição Colaborador Cego – Pergunta 2	332

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização. A escolha desse tema deve-se ao fato de que a globalização tem estreitado o vínculo entre economia e conhecimento, gerando uma tendência de comercialização da educação. Essa tendência acaba por transformar as escolas em empresas e os alunos em consumidores e clientes; ideia que não corrobora, pelo menos à primeira vista, com a proposta de educação inclusiva. Nesse sentido, emerge o problema de ordens sociais antagônicas: a educação globalizada com apelo comercial e a educação inclusiva, com apelo de emancipação e igualdade social. Em síntese, como podemos compreender a luta entre essas ordens sociais no contexto da globalização?

Contudo, chama-se a atenção para o fato de tais ordens sociais estarem concomitantemente presentes no ambiente escolar. Devido a esses processos, aparentemente antagônicos e carregados ideologicamente, estarem provocando uma recontextualização no discurso da educação, é que adotamos a abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC) para desenvolver essa investigação devido ao seu caráter desvelador. A preocupação da ADC está no modo como os textos são analisados, tendo sempre por base uma visão crítica da natureza dos textos. Ela inclui, nesse sentido, a *análise interdiscursiva*, vendo os textos em articulação com a sociedade, como um todo, e os indivíduos, em particular.

Por essa razão, este trabalho insere-se na corrente teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica, pois acreditamos que ela é um instrumento revelador das contradições que nossa sociedade perpetua. Assim, a ADC é vista como um veículo de conscientização, em que por meio dela é possível desvelar as ideologias vigentes e compreender as transformações sociais.

Nesse sentido, tomamos como ponto de partida o pressuposto de que as ideologias permeiam a complexidade de nossa vida social, por meio das formas simbólicas e consequentemente pela linguagem. Com base nesse pressuposto, esta análise tem por objetivo desvelar as ideologias veiculadas pelos discursos da inclusão educacional e pelos discursos da globalização no ambiente escolar e verificar como tais discursos podem, simultaneamente, moldar as mesmas práticas sociais. A fim de alcançar esses objetivos, essa investigação é desenvolvida em cinco capítulos, a saber:

O primeiro capítulo denominado, Contexto ontológico de pesquisa, apresenta a posição reflexiva adotada pelo pesquisador como pesquisador sujeito de pesquisa, uma vez que suas experiências como pessoa com deficiência visual são narradas a fim de destacar as razões pessoais do investigador que motivaram essa pesquisa, além de produzir dados para análise desenvolvida no capítulo 5.

O segundo capítulo contextualiza a pesquisa de forma objetiva, uma vez que apresenta a proposta de inclusão educacional e as principais características do processo de globalização.

No terceiro capítulo são discutidas as teorias sobre as quais essa investigação se sustenta. A discussão parte da teoria da ADC na visão de Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010). Nos itens seguintes, a discussão teórica parte para o estudo da interdiscursividade, intertextualidade, para então chegar à teoria de recontextualização, na visão da ADC.

A partir do pressuposto de que a recontextualização realiza seleções discursivas em seu processo, é importante verificar as ideologias que permeiam a recontextualização. Por tal razão também compõe essa investigação a teoria de estudos das ideologias, com base em Thompson (1995). Os dados que formam o corpus são compostos de textos orais e escritos. Portanto, são necessários também os elementos textuais e, para isso, as teorias das representações, modalidades e avaliações, conforme Fairclough (2003) e as categorias de inclusão e exclusão dos atores sociais de Van Leeuwen (1997, 2008) são agregadas à base teórica da pesquisa.

O capítulo 4 é dedicado ao caminho que a pesquisa adota, ou seja, é apresentado como método para esta investigação a abordagem qualitativa na perspectiva de Bauer e Gaskell (2002), Flick (2004, 2009), Denzin (2006) e Fairclough (2010). Já, no quinto capítulo e último os métodos e as teorias se articulam e são aplicados na análise dos dados. Nessa pesquisa os dados são compostos de documentos oficiais em escala global e em escala local, cujo tema é a inclusão educacional e entrevistas com profissionais que atuam na educação inclusiva e estudantes com deficiência.

Esses cinco capítulos desta pesquisa se harmonizam a fim de encontrar respostas satisfatórias para as seguintes questões de pesquisa:

- **O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para a construção de práticas sociais excludentes?**
- **O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?**

■ **Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?**

Ao encontrar as respostas das questões de pesquisa e verificar que a inclusão educacional tem sido recontextualizada e que nesse processo há luta e resistência entre os discursos hegemônicos e os discursos contra-hegemônicos, os resultados analíticos corroboram para a seguinte tese: **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.** Por meio dessas análises e após chegar à tese desta pesquisa, consideramos que os objetivos pretendidos foram atingidos, como mostram os capítulos a seguir.

CAPÍTULO 1 – Contexto ontológico desta pesquisa

Este capítulo contextualiza a inclusão educacional com base na perspectiva da pesquisadora. Por uma questão de organização e apresentação dessa contextualização, o primeiro capítulo possui nove seções. A primeira parte deste capítulo apresenta por um lado a motivação pessoal da pesquisadora em abordar o tema inclusão educacional. Por outro, significa, do ponto de vista científico, trazer contribuições sobre esse tema à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC), com a imprescindível orientação da Profa. Dra. Josenia Antunes Vieira, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Após essa contextualização do ponto de vista do sujeito pesquisador, no próximo capítulo apresentarei a educação inclusiva no contexto da globalização.

1.1 A educação inclusiva no contexto da pesquisadora

O sujeito pesquisador sempre foi um ponto importante e bastante debatido quando se trata da postura do investigador diante da pesquisa científica. Por exemplo, para a corrente positivista, a noção de sujeito pertence somente ao pesquisador e, por sua vez, a realidade relaciona-se de forma ideal ao objeto. Nessa perspectiva, o pesquisador busca incessantemente a neutralidade do sujeito e a objetividade da realidade, o que não é o caso desta pesquisa, pois, conforme Fairclough (2001), a análise discursiva se dá como mudança.

O pós-modernismo desconstrói essa ideia ao ressaltar que o pesquisador, de alguma forma, deixa sua subjetividade transparecer e que a realidade não pode ser extremamente objetiva, pois a realidade é sempre sob a ótica de um pesquisador subjetivo. Uma sociedade pode, à primeira vista, parecer tranquila, mas sob efeito de análise mais detida descobrem-se conflitos permanentes, também latentes. Imaginamos estar conscientes de tudo que nos cerca, quando, na verdade, a psicologia sugere que a parte consciente de nossa personalidade é possivelmente a menor parte.

A realidade dita natural não é diferente. Por exemplo, a teoria atômica descobriu que a tessitura da realidade expressa na tabela atômica é muito diferente de como a vemos no dia a

dia. Segundo, mesmo sendo a realidade algo independente de nós, obviamente, a realidade que temos em mente é aquela reconstruída por nós. O mundo que nos tem como sujeitos é um mundo reconstruído também subjetivamente (DEMO, 2001).

Flick (2004) destaca que situações vividas pelo pesquisador podem ser diferentes fontes para se desenvolver interesses, ideias e subsequentes questões de pesquisa. Destaca esse autor, ainda, que essas vivências englobam: experiências muito pessoais; experiências sociais e problemas da sociedade; comprometimento político.

Neste sentido, o pesquisador qualitativo não é um observador objetivo e politicamente neutro, pois sua posição é situada historicamente e suas observações são humanas e subjetivas. A esse respeito, Gloria Ladson-Billings (apud DENZIN, 2006) acrescenta: a alegação de uma base epistemológica é uma força legitimadora crucial.

A epistemologia está intimamente ligada à visão de mundo. Shujaa (1997 apud DENZIN, 2006) argumenta que as visões de mundo e os sistemas de conhecimento são simbióticos – ou seja, o modo como o indivíduo observa o mundo é influenciado pelo conhecimento que possui, e o conhecimento que esse indivíduo é capaz de possuir é profundamente influenciado por sua visão de mundo (LADSON-BILLINGS apud DENZIN, 2006).

Mary M. Gergen e Kenneth J. Gergen (apud DENZIN, 2006) ressaltam que os esforços para substituir a constante busca de descoberta e de registro da verdade geraram uma grande variedade de inovações metodológicas. Dentre as inovações que surgiram, destacam-se as contidas no Quadro 1.

Essas formas de autoexposição impulsionaram inúmeras investigações que adotaram a autoetnografia como método de investigação. Nessa perspectiva, o investigador explora sua história pessoal. O eu do pesquisador, nesta proposta, compõe o tema de pesquisa e a dicotomia sujeito-objeto desaparece. Os investimentos pessoais, durante as observações, não apenas são reconhecidos como também se transformam em um assunto de pesquisa.

Quadro 1 – Inovações metodológicas

INOVAÇÕES METODOLÓGICAS	
Reflexividade	Os investigadores buscam formas de demonstrar as suas audiências, sua situacionalidade histórica e geográfica, seus investimentos pessoais na pesquisa, as diversas tendenciosidades que trazem para seu trabalho.
Esquemas de múltiplas vozes	<i>Remoção da</i> única voz da onisciência do pesquisador e relativizando-a através da inclusão de múltiplas vozes dentro da pesquisa. Uma das questões mais complexas nesse método, diz respeito ao modo como o autor/pesquisador deve tratar sua própria voz. Será que esta deveria ser simplesmente uma entre muitas, ou deveria ter privilégios especiais em virtude do treinamento profissional?
Representação literária	A substituição do discurso realista tradicional pelas formas de redação tomadas em oposição ao "dizer a verdade". Por exemplo, as descrições do investigador podem assumir a forma de ficção, de poesia ou de invenção autobiográfica.
Performance	Os investigadores são convidados a considerarem toda uma gama de expressão comunicativa no mundo das artes e do entretenimento – artes gráficas, vídeo, drama, dança, magia, multimídia etc. – como formas de pesquisa e de apresentação. Mais uma vez, ao escolher a <i>performance</i> , o investigador evita as alegações mistificadoras da verdade, ao mesmo tempo em que expande o alcance das comunidades nas quais o trabalho pode estimular o diálogo.

Fonte: elaboração da autora.

A autoetnografia, segundo Ellis e Bochner (2000 apud FAIRCLOUGH, 2010) possibilita ao pesquisador registrar dados da própria experiência. Esses registros, relacionados direta e indiretamente ao tema de estudo, permitem aprofundar o tema de pesquisa e ao mesmo tempo contextualizá-lo.

Nesse sentido, a postura que escolho diante desta pesquisa será de pesquisador-objeto. Minha história de vida funde-se com o tema aqui abordado. É importante destacar que as experiências vivenciadas ao longo de minha vida, após a “chegada” da deficiência visual, foram o pano de fundo para o desenvolvimento desta pesquisa. A narrativa, contida nos itens seguintes, será tomada como objeto de análise, juntamente com os dados coletados para esta pesquisa.

1.2 Deficiência visual: um fato aos 17 anos

Nasci no início da década de 1970, na cidade de Anápolis – GO, primeira filha de um jovem casal, Flurscleim de Assunção e Lucina Assunção. Por meio de relatos familiares, sei que fui muito esperada por meus pais. Meu pai sonhava que seu primeiro filho fosse uma menina, tanto que comprou uma boneca cor de rosa quando a minha mãe ainda estava gestante (boneca que guardo comigo até hoje). Isso em um tempo que não havia como saber o sexo dos bebês.

Logo após o meu nascimento, meus pais foram surpreendidos com a notícia de que eu nasci com glaucoma congênito e por isso seria necessária uma cirurgia o mais rápido possível. A cirurgia ocorreu após quinze dias do meu nascimento. Foi uma cirurgia de grande sucesso, cresci enxergando. Fui alfabetizada aos seis anos de idade, lia e escrevia normalmente, brincava com as outras crianças, corria, andava de bicicleta, de patins, fazia natação e balé.



Figura 1 – Eu e meus pais Flurscleim e Lucina

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Aos dezessete anos, fui ao oftalmologista para simplesmente conferir uma receita de um par de óculos com lentes de apenas 1,5°. Nesta consulta, o médico que me acompanhava há anos estava fazendo um curso nos Estados Unidos da América. Então, fui atendida por outro médico, que na oportunidade disse que era necessário fazer uma nova cirurgia. Retornei

para casa e informei aos meus pais da necessidade da nova cirurgia. Assustados com a notícia, retornaram ao médico comigo na semana seguinte e o médico substituto repetiu a eles o que havia dito para mim.

Em seguida, meus pais entraram em contato com o meu médico nos Estados Unidos, o qual nos disse que seria melhor aguardarmos seu retorno, contudo, nos informou que poderia demorar de seis meses até um ano. Enquanto isso o médico que o substituíamos nos assustava, dizendo que não era possível esperar. Por isso, decidimos realizar a cirurgia com o médico substituto.

A cirurgia foi um grande fracasso, e para tentar corrigir o desastre da cirurgia o referido médico tentou sem sucesso reverter os danos causados por meio de outras inúmeras cirurgias realizadas constantemente até de dois em dois dias, fato que a cada dia agravava mais ainda o caso. Quando o meu médico retornou, após três meses da data da primeira cirurgia realizada pelo médico substituto, eu já não enxergava mais nada e sentia dores terríveis por toda a cabeça, tantas que já não me importava com a falta de visão, mas não mais suportava as fortes dores. O meu antigo médico tentou reverter o caso, conseguiu livrar-me das dores para sempre e conseguiu um pouco de visão, suficiente para ver as luzes, o sol, algumas sombras e conforme a posição e a iluminação até algumas cores mais fortes. Assim, aos dezessete anos, iniciei uma nova etapa de minha vida.

1.3 Um novo caminho

Durante o primeiro ano de experiência com a deficiência visual, fiquei a maior parte do tempo em casa com minha família. Retornei apenas para a natação, pois para nadar não era necessário enxergar. Contudo, havia dentro de mim um desejo muito grande de voltar aos estudos e terminar o ensino médio que havia sido interrompido com a chegada da deficiência. Porém, minha família, e de maneira especial minha mãe, tinha muito medo desse retorno às aulas. Ela temia que não tivessem respeito por mim e que eu me machucasse tanto emocionalmente quanto fisicamente, pois tinha medo de eventuais buracos no chão, de escadas e do tumulto de alunos.

Mas a minha vontade de estudar realmente era muito grande e eu insistia tanto que ela permitiu, mas não no colégio que eu estudava anteriormente (Colégio São Francisco de Assis,

um colégio muito grande, com muitos alunos matriculados). Passei a estudar em um colégio bastante pequeno, com um número bastante reduzido de alunos.

Ao realizar a matrícula neste novo colégio, a diretora disse diante de mim e dos meus pais:

— Eu vou permitir a sua matrícula, mas aqui ninguém poderá ajudá-la. Você terá que conseguir acompanhar os outros alunos, caso contrário você não poderá ficar.

Eu respondi a ela que tudo bem poderia ser assim. E ela continuou:

— Quando eu te chamar para dizer que você não pode mais ficar, você não vai ficar triste?

Eu respondi que não, pois o meu desejo de retornar aos estudos me encorajava diante do desafio. E assim foi feito, minha matrícula foi realizada sem que me fosse oferecido o mínimo de acessibilidade.

1.4 O retorno aos estudos

Após aceitar o desafio de acompanhar a turma sem nenhuma acessibilidade, iniciei a minha jornada como estudante com deficiência visual. Procurei sentar nas primeiras carteiras para ouvir com mais atenção as explicações dos professores. Uma colega ia comigo até a copiadora do colégio para que tirássemos cópias de suas anotações durante as aulas. Em casa, minha mãe e meu pai liam os conteúdos das aulas em voz alta. Eu tinha que ouvir atenta e procurar guardar tudo na memória, pois não havia como registrar nenhuma observação.

Quadro 2 – Diálogo com a diretora do colégio

Logo após as primeiras avaliações do ano, a diretora pediu que eu fosse até a sua sala para conversarmos. Ela perguntou, com certo tom de piedade:

¹— Você fez as provinhas?

Eu respondi que sim. Ela continuou indagando:

— Você conseguiu acertar alguma coisa?

Eu respondi que sim. Ela perguntou:

— Qual foi sua nota em Inglês?

¹ Os trechos destacados neste capítulo fazem parte da análise empreendida nesta tese, explicitada no Capítulo 4.

Eu respondi que havia tirado nove e meio, pois havia confundido a tradução de uma palavra. A Diretora exclamou:

— Você tirou nove e meio!

Em seguida solicitou a presença do professor de Inglês e perguntou:

— Ela está me dizendo que tirou nove e meio na sua avaliação, isso é verdade?

O professor respondeu:

— Sim é verdade, inclusive a maior nota da turma foi a dela.

Ela, a diretora, chamou os professores das outras disciplinas – Português, História, Geografia e outras – e pediu que todos falassem como havia sido o meu desempenho nas avaliações (isso tudo na minha presença), e todos unânimes responderam:

— Ela tirou a maior nota da turma.

A diretora, então perplexa, dirigiu-se a mim e disse:

— Diante disto, você pode ficar no colégio, mas lembre-se de que você não poderá falhar.

Eu, humildemente, só agradei pela oportunidade, repetindo a proeza em todas as avaliações até o término do ensino médio.

Fonte: relato da autora.

Eu e meus pais não conhecíamos nenhuma forma de acessibilidade, mas assim mesmo eu queria continuar estudando.

1.5 A graduação: um novo desafio

Após o término do ensino médio, fui aprovada no vestibular para o curso de Letras. Fiquei muito alegre com a notícia. Quase ninguém compartilhou da minha alegria, mas isso não sufocava a minha festa interior. Minha mãe novamente ficou com medo do novo desafio e dizia sempre que antes de qualquer coisa ela queria a minha segurança. Isso eu compreendia perfeitamente, pois eu também sentia um pouco de medo, mas a vontade de seguir adiante era maior que os obstáculos que eu sabia que teria que enfrentar.

Meu pai dizia: “vai, minha filha, nós te ajudamos até aqui, eu continuarei a te ajudar sempre”. Meus pais contrataram um transporte escolar que levava as moças para a universidade. Nesse mesmo transporte iam minhas duas primas, que não gostaram nem um

pouco da minha presença na universidade. Elas, minhas primas, desde o primeiro dia e por volta de dois meses sentavam ao meu lado no transporte, mas nem se quer dirigiam um olhar a mim. Uma delas, logo no primeiro dia de aula, após retornarmos para casa, aproximadamente à meia-noite, ligou para minha mãe em prantos solicitando que eu desistisse de estudar.

Após desligar o telefone minha mãe, meio sem graça, tentava relatar a conversa de forma que eu não ficasse triste, e dizia: “é por isso é que eu tenho medo, você não vai ter ajuda nenhuma e eu fico muito preocupada com tudo isso”. Após ouvir tudo que minha mãe tinha para dizer, respondi: “mãe, ligue de volta e diga para ela trancar o curso até que eu me forme, porque eu não vou desistir. Os incomodados que se retirem. Eu nem chego perto dela. Hoje mesmo fomos sentadas lado a lado e não nos falamos, ao chegar à universidade solicitei ajuda a uma moça que estava por perto e ela gentilmente foi comigo até a porta da minha sala de aula”.

Assim foi até eu conseguir memorizar o caminho que eu tinha que percorrer. Novamente minha mãe e meu pai liam todo o conteúdo para mim.

Quadro 3 – Comentários acerca da minha decisão de estudar

Muitos diziam:

— Deixe este curso, você nunca vai ser professora, fique em casa. Você quer estudar por capricho mesmo, não é?

Eu não respondia nada, mas pensava: “não sei como, mas meu esforço não será inútil”.

Meu pai dizia:

— Minha filha, enquanto você tiver pai, você terá ajuda, até mesmo quando você formar.

Caso você queira trabalhar, eu e você encontraremos uma maneira para que isso aconteça.

Fonte: relato da autora.

Nesta fase, ele assumiu a responsabilidade de estudar comigo todos os dias. Ele lia e em seguida nós debatíamos tudo que foi lido até que eu entendesse tudo, tanto que se tornou fã de Saussure. Meu pai foi meu grande colaborador e encorajador, ele nunca falou nenhuma palavra desanimadora, mas ao contrário, sempre dizia: “você é capaz, eu acredito em você, sempre conte com minha ajuda, estarei sempre ao seu lado”.

No ano seguinte, transferei o curso de Letras do turno noturno para o matutino, pois agora, sem dizer nada a ninguém, nem mesmo para meus pais, havia sido aprovada no vestibular para o curso de Direito no turno noturno.

Cheia de coragem e até com um pouco de ousadia, resolvi cursar Letras e Direito simultaneamente. Agora, mais do que nunca, não faltaram palavras desanimadoras e até muito duras. Diziam: “você deve ser maluca, ou quer mesmo é se mostrar! Isso deve ser uma forma de complexo!”. Ouvia tudo em silêncio, mas com a certeza de que a minha luta não seria em vão.

Meu pai agora estudava comigo todos os dias, nas datas das avaliações saía mais cedo do trabalho para que eu revisasse o conteúdo antes de ir para a avaliação. Estudávamos juntos, nos finais de semana e em muitas madrugadas. Minha mãe também ajudava, mas era o meu pai que realmente se comprometia com meus estudos.

Assim, cursei Direito e Letras concomitantemente. E sem acessibilidade nem mesmo para realizar as avaliações. Por inúmeras vezes eu tive que levar minha mãe ou outra pessoa, quando ela não podia me acompanhar, para ler as questões e anotar as minhas respostas, caso contrário, eu não realizava as avaliações. A universidade só se responsabilizava por nos colocar na sala do Diretor, com a presença de uma secretária que verificava todo o material que nos pertencia.

No caso de avaliações do curso de Direito era permitido a todos os alunos o uso da legislação. Isso também era permitido a mim. Contudo, antes de iniciar a avaliação, a pessoa responsável por nos fiscalizar verificava toda a legislação a fim de garantir que nenhuma anotação fora feita no material de consulta (normas jurídicas). Neste cenário foi que nós concluímos com êxito os dois cursos (Letras e Direito).



Figura 2 – Minha mãe Lucina, eu, meu pai Flurscleim e minha irmã Mirelle no baile de formatura de Letras

Fonte: arquivo pessoal da autora.

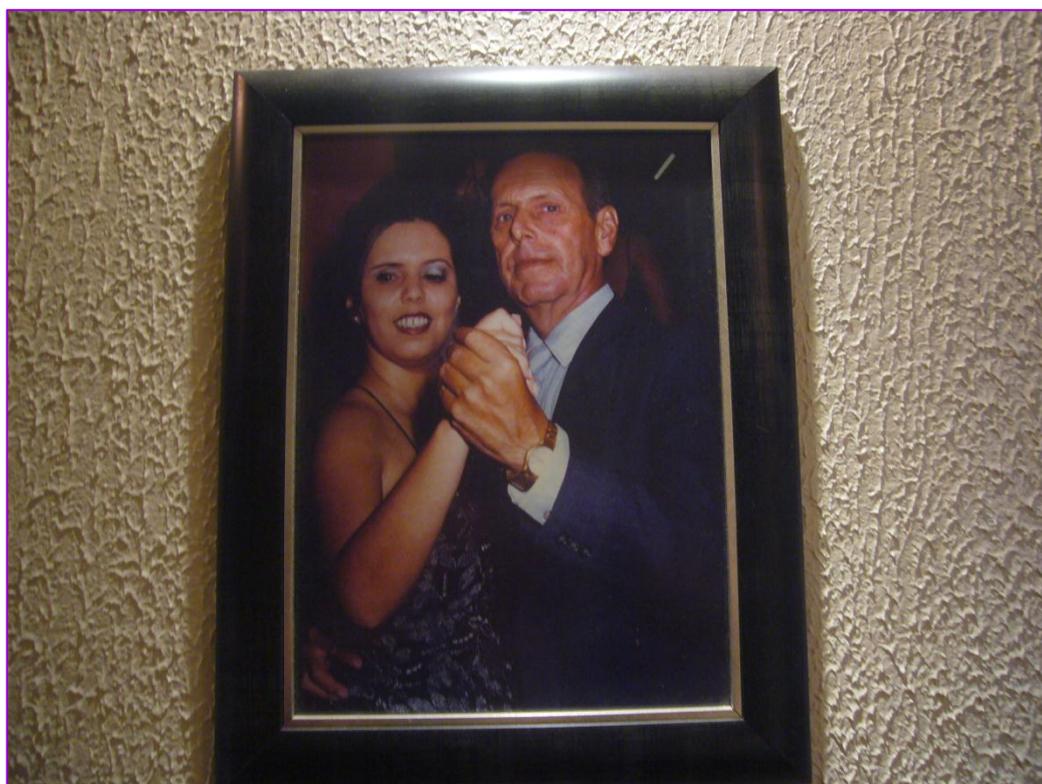


Figura 3 – Eu e meu pai, Flurscleim, no baile de formatura de Direito

Fonte: arquivo pessoal da autora.

1.6 Mercado de trabalho, eu quero entrar!

Ao concluir as duas graduações, já sabia que poderia trabalhar, pois havia realizado estágios em ambos os cursos. Isso, somente após romper algumas barreiras.

No último ano do curso de Letras, eram ofertadas as disciplinas de prática de ensino de Português e prática de ensino de Inglês, disciplinas obrigatórias em que o estudante de Letras passava um ano realizando estágio em escolas da rede pública.

Quadro 4 – Diálogo sobre a minha dispensa do estágio em escolas da rede pública

Logo após o início das aulas na universidade, fui chamada pela coordenação do curso. Na oportunidade, a coordenadora disse:

— Você está dispensada do estágio.

Questionei o motivo disto e como isso ocorreria, uma vez que os estágios eram obrigatórios.

Então a coordenadora respondeu:

— Iremos colocar “aprovada” no seu histórico, mas você não fará as disciplinas.

Eu, então, discordei e indaguei:

— Como saber se poderei lecionar ou não se vocês me privarem do direito de estagiar?

A coordenadora continuou:

— Você nunca vai trabalhar. Você não faz este curso só para adquirir conhecimento? Isso nós já sabemos que você conseguiu, suas notas são ótimas. Nós só queremos te proteger, evitar constrangimentos.

Indignada e, agora, consciente dos meus direitos, retruquei:

— Não quero esta proteção, quero enfrentar o que for necessário para ter certeza do que sou capaz.

E acrescentei:

— Caso a universidade insista em negar esse direito, entrarei na próxima semana com um mandado de segurança.

Fonte: relato da autora.

A coordenadora pediu um tempo para analisar o caso. Eu disse a ela que daria somente dois dias e, caso não entregasse a minha carta de estágio, nossa conversa iria continuar nos tribunais.

Quadro 5 – A entrega da carta de estágio e minha apresentação na primeira aula

No dia seguinte, logo na primeira aula, a referida coordenadora novamente solicitou a minha presença em sua sala. Ao entrar na sala, a coordenadora entregou a carta de estágio e disse somente “boa sorte”.

Eu agradeci e fui em frente, após uma grande busca de oportunidade em várias escolas da rede pública, uma escola permitiu que eu realizasse o estágio.

Cheia de entusiasmo e coragem, cheguei diante dos alunos e disse:

— Sou a professora estagiária, ficarei com vocês até o fim do ano. Sou deficiente visual, mas garanto que tenho domínio de todo o conteúdo que deverá ser passado a vocês. Precisaréi da colaboração de todos. As carteiras deverão ficar bem organizadas em fila para que eu possa andar em toda a sala. Consigo escrever na lousa, mas não poderei ler nada que escrevi. Vocês, com muita sinceridade, serão os meus guias. Caso algo esteja errado ou confuso, vocês irão orientar o que deverá ser corrigido. Se aceitarem o desafio, eu garanto uma boa aula.

Fonte: relato da autora.

Assim foi feito, eles ouviram tudo atentamente, surpresos com a novidade desta professora que não enxerga. Eles gostaram do desafio e colaboraram perfeitamente; fiz grandes amigos, fiquei conhecida em todo o colégio. Aqueles que não eram meus alunos constantemente pediam permissão para assistir a uma aula, pois queriam ver como era a minha aula. Preparava bem minhas aulas com a ajuda de meus pais e ia lecionar com segurança.

Quadro 6 – A visita da minha professora de estágio em minha aula

Certo dia, durante uma das minhas aulas como estagiária, um aluno levantou de sua carteira, veio até mim e disse:

— Professora, entrou uma mulher estranha aqui na sala e está sentada lá nos fundos. Ela tem uma cara bem feia!

Eu disse:

— Deve ser a minha professora de estágio que veio assistir à minha aula, por favor, colaborem!

Continuei a minha aula com tranquilidade, tinha certeza do conteúdo a ser ensinado.

Passados dez minutos somente, o mesmo aluno novamente veio até mim e disse:

— Professora, a mulher começou a chorar e foi embora.

Fiquei muito assustada e pensava: “será que eu disse algo que a ofendesse? Agora, essa professora vai me reprovar mesmo!”.

Saí da sala de aula e perguntei a coordenadora da escola se aquela mulher era a minha professora de estágio. Ela respondeu que sim, mas que não entendeu nada do que aconteceu, pois a minha professora havia saído correndo e chorando sem dizer nada.

Fonte: relato da autora.

Fiquei apreensiva até encontrá-la na universidade. No dia em que a professora de estágio reunia com os estagiários, nos reencontramos e na oportunidade, diante de todos, ela pediu perdão por não ter acreditado em minha capacidade. Disse que a minha aula era ótima e que eu tinha muito domínio do conteúdo e mantinha os alunos atentos com muita ordem e disciplina em sala de aula.

O estágio do curso de Direito (prática forense) foi um pouco diferente.

Quadro 7 – Diálogo sobre a autorização para estagiar no escritório modelo

Já prevenida com os fatos ocorridos no estágio de Letras, antes que me chamasse fui até a direção do curso de Direito e disse ao diretor:

— Quero fazer o estágio no escritório modelo², o senhor sabe que eu tenho direito, não sabe?

Ele respondeu:

— Sim, eu sei que você tem direito de fazer o estágio, mas não acho conveniente.

Eu continuei a argumentar:

— Conveniente ou não, eu tenho esse direito e eu quero um lugar no escritório modelo. Preciso vivenciar a prática da advocacia. Não terei que brigar para garantir o meu direito, ou terei?

Então o diretor disse:

— Não terá que brigar, eu sei que você tem esse direito. Pode começar a semana que vem, irei avisar os professores responsáveis pelo escritório modelo.

Fonte: relato da autora.

² Escritório modelo é um escritório advocatício onde os estudantes de Direito fazem estágio como advogados, atendendo a população com renda de até dois salários mínimos.

Na semana seguinte fui até o escritório modelo e falei com o professor responsável. Ele me recebeu bem e já me passou alguns casos. Quando tinha que atender algum cliente, eu solicitava ao cliente que anotasse os dados e fatos relevantes para o processo, no final do expediente levava comigo as anotações e em casa os meus pais liam as anotações e os livros que era necessário consultar em voz alta. Em seguida, eu ditava como seria a petição.

Trabalhamos assim durante os dois últimos anos do curso de Direito. Após a conclusão do curso trabalhei no escritório particular do professor, que me recebeu e me orientou durante o estágio no escritório modelo até que eu conseguisse alguns clientes. Depois dessa oportunidade segui atuando como advogada, com tranquilidade e independência.

Já a carreira de professora foi conquistada com um pouco mais de esforço. Após concluir o curso de Letras, nem tentei uma colocação na rede privada por saber que certamente não seria recebida em escola nenhuma. Estudava, aguardando a abertura de um concurso público. Após um ano de estudo foi aberto um concurso público para o cargo de professor do estado de Goiás, fiz minha inscrição e fui aprovada. É importante destacar que o referido concurso não ofertou vagas reservadas a pessoas com deficiência, mas mesmo assim concorri e fui aprovada com uma boa classificação (segundo lugar da classificação dos aprovados do referido concurso).

Três meses antes da data de posse, os candidatos aprovados já estavam atuando como professores, por meio de uma ordem de serviço, devido à grande necessidade de professores na rede pública de Goiás. Devido à boa classificação, pude escolher a escola em que gostaria de trabalhar. Como já realizara o estágio com grande êxito, escolhi a mesma escola em que tinha realizado o estágio.

Na data da posse oficial, como os demais aprovados, fui até Goiânia para apresentar os documentos necessários e passar pela avaliação de saúde da junta médica oficial do estado.

Quadro 8 – Diálogo sobre a minha reprovação na avaliação de saúde

Ao submeter-me à avaliação médica oficial, o médico responsável não autorizou a minha posse. Logo que entrei na sua sala acompanhada de minha mãe, ele disse:

— Você não pode ser professora! Você não enxerga!

Eu tentava dizer, mesmo sem que ele desse atenção às minhas palavras:

— Eu já estou na escola há três meses, eu consigo trabalhar mesmo sendo deficiente visual.

Ele deixou de lado as anotações que fazia e disse:

— Você mesmo já disse: Você é deficiente e, portanto, não é apta ao trabalho, muito menos ao cargo de professora. Não autorizo sua posse, pois se autorizasse seria um grande

problema para o Estado ter uma professora cega, com certeza no próximo mês você vai pedir aposentadoria por invalidez.

Eu tentava argumentar:

— Não! Eu não pedirei aposentadoria nenhuma, eu quero trabalhar mesmo! Não sou inválida, tenho apenas deficiência visual, mas eu consigo trabalhar assim mesmo!

Contudo, o médico parecia ignorar tudo o que eu tentava dizer e finalmente disse:

— Não adianta falar nada, não te darei posse de forma alguma.

Fonte: relato da autora.

Resolvi, então, agir de outra forma. Deixei que ele acreditasse que eu havia aceitado sua negativa e solicitei sua permissão para tirar uma cópia do documento em que ele negava a minha posse. Ele concordou, solicitou que a secretária indicasse o local da copiadora.

A copiadora ficava do outro lado da rua, ou seja, para tirar a cópia era necessário atravessar uma rua bastante movimentada. A secretária que nos acompanhava (eu e minha mãe) não atravessou a rua, nos aguardava frente ao prédio da junta médica.

Quadro 9 – A fuga do prédio da junta médica rumo à Secretaria da Educação

Quando percebi que já havíamos atravessado a rua, perguntei à minha mãe:

— Mãe, a moça ficou lá do outro lado?

Minha mãe respondeu que sim, então eu disse:

— Então, mãe, corre! Corre! Corre!

Minha mãe, sem entender muito, começou a correr de braços dados comigo, impulsionada por minha ordem, mas perguntou:

— Correr por quê?

Eu respondi:

— Não irei tirar cópia nenhuma, tampouco devolvarei este documento!

Minha mãe, já correndo comigo, exclamava:

— Você ficou maluca mesmo! Você não sabe que não pode ficar com esse documento?

Eu respondia, continuando a correr:

— Sim, eu sei disso tudo, mas sei também que se eu deixar, nunca irei conseguir o meu trabalho. Esse médico já negou a minha posse, se eu ficar quieta nunca mais eu coloco as mãos neste documento e meu sonho e minha luta serão jogados fora! E isso eu não vou permitir!

A secretária tentava nos alcançar, mas se atrapalhou ao atravessar a rua. Enquanto isso, eu disse à minha mãe para pegarmos o primeiro táxi que estivesse à nossa frente. Assim que viramos a esquina encontramos um táxi, entramos no carro e eu pedi o taxista que nos levasse até a Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Fonte: relato da autora.

Ao chegar à Secretaria de Educação, já disse que queria falar com o Secretário de Educação de Goiás. É claro que os assistentes e assessores tentaram impedir que eu falasse com o Secretário de Educação pessoalmente. Eu, porém, estava decidida e comecei a falar bem alto o que queria, dizendo:

Quadro 10 – Diálogo com o Secretário da Educação

— Sou professora, passei em segundo lugar, estou em sala de aula já há três meses e vim para tomar posse, mas o médico negou a minha posse! Estou aqui para propor um acordo, caso contrário irei procurar os adversários políticos para ajudar-me a processar o Estado. Além disso, agora mesmo irei procurar a mídia e vou contar a minha história. Tenho certeza que eles se interessarão pelo meu caso.

Neste instante apareceu o chefe de gabinete do governador e disse:

— Coloca essa moça na sala do Secretário, porque isso pode pegar muito mal para o nosso governo.

Em instantes, já estava diante do Secretário de Educação, para quem repeti tudo o que havia dito anteriormente para os assessores. Ele ouviu e disse:

— Não sou doido de arrumar uma confusão dessas, vou resolver seu caso, volte aqui na semana que vem.

Eu retruquei:

— Acho que o senhor não compreendeu bem, não venha com essa história de semana que vem! A oportunidade de acordo comigo é só agora, não saio da sua sala sem que resolva o meu problema.

O secretário, perguntou?

— O que você quer que eu faça?

Eu disse:

— Ligue imediatamente para a junta médica, dê ordem para o médico entregar outro documento, mas agora autorizando a minha posse. Pois, não é ele que vai dizer se eu tenho

condições de trabalhar ou não, quem pode dizer isso são os meus alunos que estão comigo já há três meses, os quais pretendo convocar para fazer bastante barulho na mídia. Além disso, tenho o estágio probatório para mostrar se sou ou não capaz de exercer a minha função.

O secretário argumentou que não tinha o número do telefone da junta médica. Mas, eu continuei:

— Com certeza seus assessores têm condições de encontrar este número.

Então, ele solicitou aos seus assistentes que realizassem a ligação. Eu continuei aguardando, no gabinete do secretário mesmo, e ainda pedi que falasse com o médico na minha presença. Assim foi feito.

Durante a ligação, o secretário de educação dirigiu-se a mim e disse:

— O médico está dizendo que você fugiu com o documento, isso é verdade?

Respondi que sim. Ele continuou e disse:

— Você terá que devolver esse documento.

Eu disse a ele que devolver somente não seria possível, mas poderia fazer uma troca, ou seja, caso, ele entregasse outro documento autorizando a minha posse, poderei devolver este que está comigo.

Fonte: relato da autora.

O referido secretário de educação perguntou a mim o porquê de fugir com o documento se o médico tinha autorizado tirar uma cópia. Eu disse ao secretário de educação que se eu ficasse com a cópia certamente iriam dizer que o documento não era verdadeiro, poderiam dizer que era uma cópia falsa. Por isso, eu preferi ficar com o original para ter provas concretas da injustiça que estavam fazendo comigo.

Quadro 11 – A autorização para lecionar e o retorno à junta médica

O secretário de Educação solicitou ao médico que me entregasse outro documento, mas agora com a autorização de posse para o cargo de professora. Após encerrar a ligação, disse que a troca de documentos seria realizada, mas eu teria que retornar à junta médica. Eu disse que estava tudo bem, que já estava retornando imediatamente e que queria concluir a posse no mesmo dia. O secretário disse que iria solicitar à funcionária responsável por receber a documentação dos novos funcionários para aguardar o meu retorno, pois já se aproximava das 18 horas e o expediente iria se encerrar.

Retornei à junta médica, e a secretária que tentou me alcançar na fuga, ao ver que eu havia retornado, dizia:

— Olha! É ela a moça que fugiu com o documento!

Eu disse:

— Sim, sou eu mesma! Avise o médico que estou aqui, ele está à minha espera.

Fonte: relato da autora.

Ao ser recebida pelo médico foi realizada a troca dos documentos, ou seja, entreguei o documento que dizia que eu não tinha aptidão para o trabalho e recebi outro que atestava minha aptidão para trabalhar. Nestes termos, eu concordei e fui empossada no cargo de professora da rede pública de Goiás no dia 16 de junho de 1999, aproximadamente às 19 horas.

1.7 Acessibilidade, inclusão educacional, o que é isso?

Por três anos, trabalhei como professora de Língua Portuguesa na mesma escola em que realizara meu estágio de Letras. Após esse período ocorrera um remanejamento e, por ser uma das professoras com menos tempo de casa, fui remanejada. Na oportunidade a Secretaria de Educação de Goiás estava formando uma equipe multiprofissional para atuar no apoio da inclusão educacional. Um pouco assustada aceitei trabalhar nessa equipe, assustada porque não sabia o que a referida equipe teria que fazer. A subsecretária de educação da regional de Anápolis dizia que eu seria exemplo para os outros alunos que aos poucos estavam entrando na rede pública. Dizia que eu deveria ensinar a todos qual o método que eu havia utilizado.

Esse discurso só me inquietava, pois eu só sabia que eu havia conquistado o meu espaço com muita luta e até teimosia, mas método eu não tinha nenhum, ninguém pensou em acessibilidade quando eu estava estudando. Como agora, sem saber nada disso, eu poderia ajudar alguém? Era tudo muito novo e desconhecido para mim. Realizei inúmeras capacitações, aprendi a leitura e escrita Braille, algumas noções de Libras e aprendi um pouco de informática acessível por meio do software Dosvox³, e também conheci a surdo-cegueira.

³ Dosvox é um software desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse software apresenta várias ferramentas para prover acessibilidade ao deficiente visual.

Neste cenário iniciou a minha inquietação diante do discurso de inclusão, pois, logo que compreendi a proposta de inclusão educacional e a vivenciei em suas práticas, percebi que não havia muita distância entre o que eu experimentara durante a minha formação educacional e o que estava ocorrendo nas escolas neste período. A comunidade escolar, ou seja, professores, diretores, coordenadores e também a família, continuavam sem saber como promover a acessibilidade dos estudantes com deficiência.

A diferença é que os preconceitos eram menos explícitos, havia um cuidado com o discurso, raramente encontrei um professor que rejeitasse claramente a proposta de inclusão educacional. Contudo, por inúmeras vezes encontrei estudantes matriculados em escolas e frequentando as aulas, mas com quase nenhuma acessibilidade.

Nesta fase de minha atuação profissional, já não me angustiava por não poder dizer qual seria o método adequado, pois agora já podia unir a minha experiência como deficiente visual com o conhecimento que havia adquirido nas capacitações e as diversas histórias de outras pessoas com deficiência que havia encontrado. Por meio dessa união de experiências iniciei uma reflexão a respeito do discurso de inclusão educacional e as práticas sociais em que as pessoas com deficiência vivenciavam. Após esse período de minha vida profissional, passei em um concurso para trabalhar no Ministério da Educação (MEC) em Brasília e, no mesmo ano, também fui aprovada no exame de seleção para o Mestrado em Linguística na UnB. Iniciara outra etapa de minha vida estudantil e profissional.

1.8 Um novo horizonte

Logo após o término de minha graduação em Letras, realizei uma Pós-Graduação Lato Sensu em Docência e Aquisição da Linguagem na Universidade Estadual de Goiás (UEG) nos mesmos moldes em que foram feitas as minhas graduações, ou seja, com o apoio dos meus pais. Na oportunidade cursei a disciplina de Análise de Discurso, momento que surgiu uma grande vontade de aprofundar os meus conhecimentos e de pesquisar algum tema com base na Análise de Discurso. Comecei, então, a investigar uma universidade que desenvolvesse pesquisa em Análise de Discurso, quando descobri que na UnB havia um grupo de pesquisadores em Análise de Discurso Crítica. Então, decidi que meu mestrado seria na UnB e no segundo semestre de 2003, participei do exame de seleção para o mestrado.

A presidente da banca de seleção ligou para minha casa antes da data da seleção e perguntou como seriam as minhas provas. Disse a ela que seria necessário um leitor, pois era assim que eu tinha costume de fazer provas. Ela disse que tudo bem e que seria providenciado o leitor. Também passou o número de seu telefone particular, para que eu a comunicasse a respeito de algo mais ou alguma emergência. Fiquei muito alegre com o telefonema, era a primeira vez que alguém pensava em acessibilidade em relação a mim.

Realizei todas as fases do exame, inclusive a entrevista. Por, ainda, não residir em Brasília, tentei saber do resultado da seleção por meio do telefone do departamento responsável e fui informada que não era permitido passar o resultado por telefone.

Quadro 12 – Diálogo com a professora Josenia sobre o resultado da seleção

Quando decidi ligar para o telefone particular da presidente da banca, professora Josenia Antunes Vieira, disse a ela:

— Professora, sou aquela candidata deficiente visual que solicitou um leitor. Gostaria de saber se fui selecionada ou não; o departamento informou que não é permitido passar o resultado, mas eu moro em outra cidade, em outro estado, a 150 km de Brasília. Será que terei que fazer uma viagem só para saber se fui aprovada ou não?

A presidente da banca disse:

— Realmente, não é permitido.

Contudo, continuei a insistir:

— Professora, a senhora acha justo eu fazer uma viagem, ter muitos gastos só para saber se fui aprovada?

A professora comovida com meu apelo disse:

— Infelizmente você não foi selecionada, mas pude perceber que você foi bem nas provas.

Então eu disse:

— Não tem problema, professora, não desistirei. Tentarei no próximo ano novamente e também tentarei uma vaga como aluna especial em Análise de Discurso Crítica.

A professora perguntou:

— Você quer fazer Análise de discurso Crítica?

Eu disse:

— Sim, a senhora conhece quem trabalha com Análise de Discurso?

A professora respondeu:

— Eu sou professora de Análise de Discurso Crítica.

Fiquei perplexa com tamanha coincidência e logo perguntei:

— Professora, posso concorrer a uma vaga de aluna especial com a senhora?

Ela respondeu que sim, mas perguntou se não seria difícil ir às aulas, já que eu morava em outro Estado. Eu disse a ela que mesmo assim eu gostaria muito de cursar a disciplina e estava disposta a enfrentar essa barreira da distância.

Fonte: relato da autora.

A professora orientou-me a ficar atenta ao calendário, pois a inscrição para aluno especial era feita em dois dias apenas e eu não poderia perder a data. Eu agradeci pelas informações e encerramos a conversa.

Neste mesmo período, participei de um concurso para trabalhar no Ministério da Educação (MEC). É importante destacar que me inscrevi nesse concurso sem nenhuma expectativa de ser selecionada, tanto que não verifiquei a lista dos candidatos aprovados, fui surpreendida ao receber um telegrama. Ficamos todos surpresos, pois não fazia parte de nossos planos uma mudança para Brasília.

Quadro 13 – A reação de meus pais quanto à mudança para Brasília

Minha mãe, temerosa e assustada com a novidade, se posicionou contra. Ela achava muito perigoso eu mudar para uma cidade grande, sem ninguém conhecido. Eu, contudo, não concordei com minha mãe, estava decidida a conquistar um novo espaço. Meu pai concordou comigo e disse que, em sua opinião eu deveria mesmo enfrentar esse novo desafio. Como sempre, assim como em toda a minha história, ele disse:

— Minha filha, eu estou ao seu lado, conte comigo! Você pode ir para Brasília, se não se adaptar a viver longe de nós, eu vou com você, sou capaz de deixar o meu emprego e viver lá, mas assim eu saberei que te ajudei a crescer, conte comigo!

Fonte: relato da autora.

Resolvemos vir a Brasília e tomar posse do cargo que estava à minha espera. No dia seguinte à data do recebimento do telegrama compareci ao Ministério da Educação. Logo que me apresentei, a funcionária que nos recebeu informou que já poderia começar a trabalhar e nos conduziu até ao departamento em que eu seria lotada, já mostrou a mesa que eu poderia utilizar. Ficamos perplexos diante dessa situação. Eu, então, disse à funcionária que nos recebia:

Quadro 14 – Diálogo com a funcionária do MEC

— Estou gostando de tudo que você está dizendo, mas só tem um probleminha, eu não moro aqui em Brasília e se eu começar agora mesmo, não tenho para onde ir após o expediente.

A funcionária exclamou:

— Você não mora aqui!

Eu respondi que não e que necessitaria de alguns dias para providenciar minha mudança.

Ela, então, disse que eu teria um prazo de dez dias para iniciar o trabalho.

Fonte: relato da autora.

Agradecemos e imediatamente nos direcionamos a uma banca de revista na Asa Sul, na SQS 205, bem à frente do bloco B. Compramos um jornal para ler os classificados, descemos do carro para beber uma água de coco, e enquanto minha mãe conversava com a proprietária da banca de revista sobre o que procurávamos nos classificados. A proprietária da banca nos disse que no bloco que ficava bem a frente sempre tinha apartamentos para alugar.

Dirigimo-nos até a portaria do prédio indicado, conversamos com o porteiro que realmente tinha consigo duas chaves dos apartamentos que estavam disponíveis para alugar. Resolvemos olhar, gostamos de um deles e neste endereço residi por dez anos.

Após os dez dias de prazo para iniciar o trabalho no Ministério da Educação eu já havia me mudado para Brasília. Meu pai não gostava de tirar férias, por isso tinha férias acumuladas, o que facilitou sua permanência ao meu lado nos dois primeiros meses em Brasília. Ele e minha mãe vieram comigo. Minha mãe sempre era temerosa, e preocupava-se com a nossa felicidade e segurança. Ela depois que percebia que eu não desistiria ficava ao meu lado e sempre colaborava. Neste período, vinha para Brasília e retornava para Anápolis constantemente, pois queria dar atenção, também, para minha irmã que ficou em Anápolis neste período.

Eu e meu pai íamos para o MEC pela manhã, eu entrava para trabalhar e ele aguardava a minha saída, todos os dias, à sombra de uma árvore. Almoçávamos juntos e ao final do dia retornávamos para casa. Neste período de tempo, fui adaptando, aos poucos, a nova etapa de vida que se iniciava, consegui um transporte para o trabalho e ele já não aguardava a minha saída na entrada do MEC. Também, já não almoçávamos juntos.

Neste mesmo período, foram abertas as inscrições para aluno especial na UNB e, ao verificar as disciplinas ofertadas, observei que havia vagas em Análise de Discurso Crítica e a professora dessa disciplina era a professora Josenia, a mesma que eu havia conversado quando participei do exame para o mestrado. Liguei para a professora Josenia e perguntei se

ela se lembrava de mim. Ela disse que sim e perguntou novamente se não seria difícil sair de Goiás toda semana para as aulas na UNB. Eu, porém, a surpreendi e disse: “Agora, professora, não tem mais esse problema. Estou morando em Brasília!”.

Ela ficou surpresa e recebeu-me como sua aluna. Na oportunidade, minha irmã, Mirelle, havia terminado de concluir sua graduação em Letras, então, solicitamos uma vaga como aluna especial para minha irmã também. Nós duas cursamos a disciplina de Análise de Discurso Crítica com a professora Josenia. Meu pai, ao perceber que eu estava já bem adaptada e tinha a companhia de minha irmã retornou para Anápolis com minha mãe e disse a mim: “minha filha, eu já posso retornar para nossa casa em Anápolis, você já está bem adaptada.”.

Eu disse que sim, que ele não precisava ficar mais, poderia retornar ao seu trabalho. Nesta fase quem passou a ser minha ledora foi minha irmã, estudamos muito todos os dias e por várias madrugadas. No Ministério da Educação fui trabalhar na Secretaria de Educação Especial (SEESP), onde tive a oportunidade de participar da execução da política de educação inclusiva.

Ainda em Anápolis, aprendi a utilizar o Dosvox (software para pessoas com deficiência visual), ferramenta que facilitava a execução do meu trabalho no MEC. Em pouco tempo, aprendi a utilizar outros leitores de tela⁴ mais avançados, programas que facilitaram muito minha atuação profissional e gradativamente foram tornando meus estudos mais acessíveis.

No ano seguinte, novamente participei do exame de seleção para o mestrado na UNB. Dessa vez, fui aprovada e realizei minha pesquisa em Análise de Discurso Crítica sob a orientação da professora Josenia, o que resultou na dissertação de mestrado com o título “A Ideologia na Legislação da Educação Inclusiva”.

Essa pesquisa objetivou desvelar as ideologias presentes nos discursos dos textos legais que fundamentam a educação inclusiva, e perceber também as ideologias presentes nas práticas sociais de educação nos contextos em que essa proposta vem ganhando força.

⁴ Leitores de tela são softwares para o uso de pessoas com deficiência visual. Esses softwares somente faz a leitura, por meio de uma voz sintética, de todo o conteúdo da tela do computador.



Figura 4 - Eu e Mirelle durante comunicação de artigo sobre Discurso de Inclusão. Bogotá, Colômbia (2007)

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Durante o mestrado contei com a ajuda de minha irmã, que não poupou esforços para acompanhar toda a minha trajetória nesta fase. Neste período eu já utilizava leitores de tela, o que facilitou os estudos. Já era possível digitalizar os livros no Laboratório para o aluno Deficiente Visual (LDV-UNB) e assim fazer a leitura, por meio de softwares leitores de tela, de vários livros. Contudo, o tempo necessário para digitalizar um livro não acompanhava o ritmo do mestrado, por isso não era possível esperar sempre e minha irmã, também, entrava em ação.

Meus pais nos visitavam constantemente e nós também sempre íamos a Anápolis. Nessas oportunidades, meu pai pedia para ler comigo, e assim, matarmos as saudades do tempo em que tínhamos uma rotina de estudos. Pouco a pouco fui ganhando mais autonomia e os meus leitores de casa foram sendo substituídos por leitores de tela. Como as demais tecnologias, também as tecnologias assistivas estão em constantes transformações e inovações. Procurei, na medida do possível, acompanhar esses rápidos e constantes avanços tecnológicos. O acesso às informações por meio da informática tomou conta de meu cotidiano, não mais só para o trabalho e para colaborar nos estudos, mas agora o uso das tecnologias é uma constante em meu cotidiano.

Já inserida nessa nova forma de acessibilidade, fui aprovada para ocupar uma vaga do cargo de pesquisadora no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), onde trabalho atualmente.

Nesse contexto, também, iniciei o meu doutorado e pela primeira vez em toda a minha vida estudantil após a deficiência, não mais necessito de alguém com tanta dedicação ao meu lado como fizera meu pai, minha mãe e minha irmã. Tenho todo o material de estudo digitalizado. Com algumas ferramentas de acessibilidade, também, tenho condições de digitalizar um livro, pois se não há um determinado livro disponível, é possível escanear o material a ser lido em um scanner com programa de voz que, ao mesmo tempo em que digitaliza, também faz a leitura em voz.

Quadro 15 – Diálogo com o meu pai sobre a leitura de um livro

Meu pai, em sua última visita em Brasília, ao perceber que eu lia alguns livros necessários para a presente tese, disse:

— Você quer que eu leia?

Eu respondi que não precisava porque o computador lia tudo e não era necessário que se cansasse lendo para mim. Ele insistiu e disse:

— Eu gosto de ler para você. Eu também aprendo, nunca me cansei por estudar com você. Fico muito feliz por ver que venceu e superou todos os obstáculos que surgiram no seu caminho.

Então, peguei na estante o mesmo livro que eu lia por meio do computador e, pela última vez, lemos e debatemos a leitura de um livro, como nos velhos tempos.

Fonte: relato da autora.

Ele, repentinamente aos 63 anos de idade, em 2012, foi vítima de um infarto e não vive mais entre nós.

1.9 Do contexto pessoal para a pesquisa científica

A total inacessibilidade aos estudos, superada por minha vontade de aprender e pelo esforço de meus pais e, agora, a independência e autonomia que vieram com as tecnologias,

provocam, ainda, inquietações em mim. Quando iniciei o meu trabalho com a inclusão, ainda em Goiás, não me sentia confortável quando sugeriam que indicasse os métodos utilizados em minha escolarização, por ter a consciência de que não havia método algum e eu não poderia sugerir que a família das pessoas com deficiência é quem deveria promover a acessibilidade. Isso era contrário à proposta de inclusão. Além disso, cada ser humano reage de forma diferente diante dos obstáculos. Portanto, o que foi importante e crucial para minha formação poderia não ter nenhuma eficácia com outras pessoas.

Essa inquietação sobrevive, ainda, nesse novo contexto de acessibilidade, porém, agora, transformou-se. Não é mais restrita a uma história pessoal, mas espalha-se em vários contextos. Após o empoderamento ofertado, por meio do avanço tecnológico, a mim e a inúmeras pessoas, resta, ainda, uma dúvida: eu e quem mais temos esse privilégio? A quem os avanços tecnológicos não alcançam? E se não alcançam, por quê?

Hoje, também trabalho no Centro de Ensino Especial para Deficiente Visual (CEEDV), onde sou professora de informática. No cotidiano de minhas aulas no CEEDV percebo que há fatores que ainda são obstáculos para a promoção da acessibilidade. Minhas experiências pessoais e minhas experiências profissionais, ao longo do tempo, geraram inquietações que culminaram no desenvolvimento da presente pesquisa.

Partimos do pressuposto de que estamos presenciando uma nova ordem social, ou seja, a globalização atual, também denominada de era do conhecimento. Nessa nova ordem a educação passa a ser o maior recurso disponível para enfrentar essa nova estrutura do mundo. A educação, portanto, transforma-se na grande responsável pela continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social.

Essa nova ordem social passa a exigir que sejamos sujeitos globais, ou seja, um novo homem obrigado a estudar durante toda a vida para se manter incluído na sociedade do conhecimento. Sem dúvida, a globalização tem ajudado a construir um mundo mais desenvolvido, graças às conquistas nas ciências e nas técnicas.

Por outro lado, a globalização aprofunda as assimetrias entre excluídos e incluídos, seja do ponto de vista social ou econômico. O estreito vínculo entre economia e conhecimento gera uma tendência de comercialização da educação que acaba transformando as escolas em empresas e os alunos em consumidores e clientes. Ideia que não corrobora, pelo menos à primeira vista, com a proposta de educação inclusiva.

Contudo, chama a atenção o fato de que tais ordens sociais estejam concomitantemente presentes no ambiente escolar. Devido a esses processos aparentemente

antagônicos e carregados ideologicamente, que provocam uma nova prática discursiva na educação, é que desenvolvemos a presente pesquisa. O detalhamento das teorias utilizadas e a indicação dos passos perseguidos nesta pesquisa serão abordados nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2 – A Inclusão Educacional no contexto da Globalização

Esta pesquisa pretende desvelar as ideologias presentes nos discursos da inclusão educacional e da globalização simultaneamente. Essa investigação será realizada por meio de diferentes vozes (pessoas com deficiência, profissionais da educação inclusiva e documentos oficiais), a fim de verificar quais são as práticas sociais que esses discursos estão construindo no ambiente escolar.

Contudo, antes de iniciar essa investigação é necessário apresentar a proposta de inclusão educacional, bem como é importante refletir a respeito da estrutura social na qual o discurso de inclusão educacional está inserido, ou seja, será importante para esta pesquisa compreender que a proposta de educação inclusiva tem ocorrido no contexto de globalização. Nesse sentido é que passamos agora a apresentar a proposta de inclusão educacional.

2.1 Caminhos para a Inclusão Educacional

A Educação Inclusiva consiste no processo de Inclusão de pessoas com deficiência na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da Pré-Escola ao Ensino Superior. Ela propõe novas práticas sociais, primeiramente no âmbito escolar, mas com a perspectiva de extensão a outros domínios sociais. Contudo, antes de conceberem essa proposta, as pessoas com deficiência vivenciaram práticas sociais totalmente excludentes, uma vez que foram consideradas como "doentes" e incapazes diante dos padrões de normalidade.

Nesse sentido, em primeiro lugar, se faz necessário compreender que a Inclusão não apareceu por acaso. Ela é um produto histórico da realidade contemporânea, que passou a exigir o abandono de antigos estereótipos e de preconceitos.

Na história da humanidade há quatro fases distintas no tocante ao atendimento voltado às pessoas com deficiência. Na primeira fase, antes do advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência não possuíam qualquer tipo de atendimento. Fase essa marcada pela negligência, as pessoas eram perseguidas e eliminadas, ou seja, em algumas comunidades não possuíam sequer direito à vida.

Na Era Medieval, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Em uma segunda fase, entre o século XVIII e em meados do século XIX, as pessoas com deficiência ficavam reclusas em ambientes residenciais, ainda sem qualquer preocupação com a sua educação formal.

O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e de classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte.

No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos às outras pessoas.

Como consequência disso houve uma mudança social relativa à convivência com pessoas com deficiência, possibilitando uma ressignificação das práticas sociais no tocante a essa questão.

Fairclough (2001, p. 100) afirma que “a prática social é alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados”. Assim sendo, durante a história da sociedade em geral, a prática social vigente não deu às pessoas com deficiência o direito de escrever a cidadania plena, ou seja, não foi permitido acesso ao Ensino Regular, tampouco ao trabalho como atividade corrente do ser humano.

A história da Educação Inclusiva encontra raízes no enfeixamento de quatro fontes básicas: a psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial. Foram esses os desencadeadores que revelaram o problema da exclusão social das pessoas com deficiência, que tomou outras formas e exigiu novas práticas educacionais e sociais. Esses movimentos sociais foram a retomada, na prática, da luta pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Esperava-se que tais movimentos fortalecessem o papel estratégico que a Educação ocupa na manutenção, ao longo de décadas, de processos estigmatizadores.

No cenário internacional surgiram articulações significativas para os rumos da Educação Especial. Em 1968, a UNESCO elabora um Relatório a respeito dos contextos educacionais da época. O resultado obtido foi que as políticas nacionais adotadas na Educação Especial deveriam, desse momento em diante, orientar-se à igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social de sua comunidade.

O Relatório revelava que os objetivos da Educação Especial, destinada às crianças com deficiências, são muito similares aos da educação geral. O Relatório apontou, ainda, que o ideal seria estabelecer um plano de educação para cada criança, desde o início do seu processo educativo, dotando os programas de flexibilidade conveniente a cada caso.

Pela primeira vez, na década de 1960, nos países nórdicos, o princípio da normalização é aplicado às pessoas com deficiência. A partir de 1968, na Suécia, já se encontravam crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Nos Estados Unidos surgiu uma série de documentos que visavam garantir o direito à educação de pessoas com deficiência. Eles foram publicados a partir de 1967 e, em 1975, os Estados Unidos instituíram a Lei pública número 94.142 de 1975 - O ATO DE EDUCAÇÃO A TODAS AS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA.

A Lei tinha quatro objetivos principais que visavam primordialmente garantir que os serviços de Educação Especial fossem colocados à disposição das crianças que dele necessitassem.

Em 1986, o Departamento de Educação dos Estados Unidos decidiu que as crianças com deficiência fossem inseridas nas classes regulares, junto com os demais alunos. Em 1990, surgiu o ADA (American With Disabilities ACT), lei que confere aos norte-americanos deficientes a garantia de não serem discriminados apenas em função da deficiência. Em 1991 surgiu o Ato de Educação para os Indivíduos com Deficiências (IDEA), que ampliava a Lei Pública, número 94.142, de 1975.

Nos Estados Unidos da América iniciou-se um movimento denominado de “Regular Education Initiative” (REI), que tinha como objetivo incluir crianças com deficiência no Ensino Regular. O movimento defendia a necessidade de reformar o ensino como um todo, inclusive a Educação Especial para que ambas fornecessem o máximo possível de recursos para todos os alunos.

Em continuidade ao movimento americano, fortalece-se em todo o mundo a luta pela Inclusão, provocando uma série de discussões no cenário internacional, como o trabalho da UNICEF e da UNESCO. Ambas as instituições vêm promovendo uma série de ações e reuniões internacionais com o intuito de despertar a atenção do mundo a respeito desse assunto.

Entre essas reuniões ressaltamos a Convenção dos direitos da criança, que ocorreu em Nova Iorque em 1989, a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtiem (Tailândia) em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais

desenvolvida em Salamanca (Espanha) em 1994, e a conferência que aconteceu em Dakar (Senegal), no ano 2000, com o título de Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos.

É importante destacar a importância da Declaração de Salamanca, documento originário da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Espanha), uma vez que esse documento foi o que, de maneira mais decisiva, contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo, pois ratificou a urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino.

A Conferência em Salamanca reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais. O que a Declaração propõe é uma mudança de paradigma em relação à Educação, reflexo de uma luta histórica contra a ideologia que vigorava anteriormente. Contudo, essa proposta não vem sendo bem aceita na sua aplicação, pois acredita-se, ainda, que Inclusão é levar crianças às classes comuns sem que a escola coloque à disposição os recursos necessários.

O que a Educação Inclusiva postula realmente é a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns. Ela diz que cabe a cada aluno a escolha pessoal sobre qual a melhor escola para si mesmo, não necessariamente uma Escola Especial. A Educação Inclusiva percebe que as crianças podem aprender juntas, embora tenham processos de aprendizagem diferentes.

Quanto à evolução da Educação Especial no Brasil, salientamos que ocorreu de forma diferente do restante do mundo, já que não podemos a rigor falar que passamos pelas quatro fases concomitantemente com os países desenvolvidos. Por exemplo, enquanto nos países europeus e da América viviam o momento da institucionalização, o Brasil segregava totalmente as pessoas com deficiência, negligenciando qualquer tipo de atendimento.

Assim sendo, até meados do século XIX não existia atendimento educacional especializado. Foi somente no final desse mesmo século que surgiu, no Rio de Janeiro, o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O Instituto Benjamin Constant foi criado pelo Imperador D. Pedro II, tendo sido inaugurado em 1854 com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O mesmo aconteceu com o INES quando o professor francês Hernest Huet fundou, em 1857, com o apoio do imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto de Surdos Mudos.

Assim, a Educação Especial caracterizou-se por ações isoladas e o atendimento priorizou as deficiências visuais e auditivas em detrimento das outras deficiências. Podemos dizer que, em relação à deficiência mental, houve um silêncio quase absoluto.

Na década de 1960 houve um aumento no número das Escolas Especiais. Em 1969 havia aproximadamente 800 estabelecimentos de Ensino Especial, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. Mesmo assim, as pessoas com deficiência poderiam estudar somente até o nível escolar que era ofertado por essas instituições. Isso significava que não havia preocupação com a regularidade do ensino e com a continuidade do estudo como fator importante para a formação dessas pessoas.

Na segunda metade do século XX ganhou corpo no Brasil a proposta de integração. Segundo Fávero (2004), integração e inclusão possuem os mesmos objetivos, ou seja, ambas se preocupam com a inserção de grupos excluídos da sociedade. No entanto, possuem modos de ação bem distintos. Na integração, a sociedade reconhece a existência de grupos excluídos, mas os admite ou os aceita na medida em que esses conseguem adaptar-se exclusivamente por seus méritos pessoais.

Desse modo, as pessoas com deficiência estudavam inicialmente em Escolas Especiais e, em seguida, seriam integradas no Ensino Regular. E isso só ocorreria, portanto, se o indivíduo conseguisse se adequar ao ritmo da Escola Regular, e, por si só, pudesse se integrar à nova realidade. Sem dúvida, algumas pessoas com deficiência conseguiram se adequar às exigências da educação regular, porém um número maior continuou segregado por não conseguir se integrar.

Somente no fim da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões sobre um novo paradigma educacional, a Inclusão. Contudo, foi em 2003 que essa proposta se configurou materialmente como política pública, com o programa Educação Inclusiva e Direito à Diversidade.

Nessa perspectiva, é a escola que deve ser flexível e se adequar às necessidades do aluno, pois na Inclusão não há divisão social em grupos distintos, mas sim, ela reconhece que todos fazemos parte da mesma comunidade. A escola deve se preparar para receber todos os alunos sem a intenção de constituir grupos homogêneos, mas sim de criar um único grupo heterogêneo, no qual as individualidades e as diferenças são valorizadas, proporcionando, assim, uma Inclusão real.

Um grande passo para a Educação Inclusiva, no Brasil, foi sua participação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (Espanha, 1994), a qual intensificou o debate a respeito da Educação Inclusiva. Outro importante passo foi a assinatura do documento chamado de “Convenção Interamericana Para A Eliminação De Todas As Formas de Discriminação Contra As Pessoas Portadoras de Deficiência”, chamada

também de “Convenção da Guatemala” (1999) e promulgada por meio do Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001.

Outro passo importante para educação inclusiva no Brasil foi a publicação, no ano de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional que estabeleceu diretrizes para implantação e execução da inclusão educacional nos sistemas de ensino brasileiro. É importante salientar que devido à relevância desse documento, ele compõe o corpus dessa pesquisa. Para melhor compreender a proposta de inclusão passamos agora a detalhar mais esse novo paradigma educacional.

2.2 A proposta da Educação Inclusiva

A inclusão educacional propõe transformações significativas não somente no ensino especial, mas em todo o sistema educacional.

Incluir estudantes na rede regular de ensino difere-se do movimento de integração, pois para integrar era necessária a realização de um treinamento prévio da pessoa com deficiência para então permitir sua participação nas escolas comuns do ensino regular.

Uma escola inclusiva deve procurar atender as necessidades de todos os alunos indistintamente de modo que as dificuldades de aprendizagem de todos sejam sanadas. Quanto aos alunos com deficiência, essa escola deve assegurar os mesmos direitos dos demais alunos. Nessa proposta, a escola deve colocar à disposição, para as pessoas com deficiência, os meios necessários para o desenvolvimento das suas potencialidades humanas. No entanto, a função da escola não se restringe apenas à educação curricular, mas deve abranger a formação da cidadania até a construção do sujeito como um todo.

Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado não deve mais substituir o Ensino Regular, mas sim ser o complemento no qual se propicie um ambiente para que o aluno otimize seu acesso ao currículo do Ensino Regular, por meio, por exemplo, do código Braille e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros.

É importante ressaltar que a Educação Inclusiva trata também dos alunos com superdotação/altas habilidades, pois, na proposta inclusiva, a escola também deve dar meios para que esse aluno cresça e desenvolva o seu potencial de maneira plena.

Assim como um aluno com deficiência, o aluno com altas habilidades necessita de atendimento especializado, que deve ser ofertado no Ensino Regular. A escola, portanto, deve ser flexível e ter como base o ritmo de cada aluno. Por exemplo, no caso de altas habilidades, pode-se oferecer a possibilidade de aceleração, dentre outros recursos.

Desse modo, passa a ser responsabilidade do sistema de ensino que todos os alunos tenham acesso ao currículo, sem discriminação. A escola deverá se reestruturar, elaborando projetos educacionais inclusivos que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, ela deve promover a acessibilidade aos ambientes escolares, provendo rampas, banheiros adaptados e outros, no caso de certos alunos com deficiência.

Com essa perspectiva, a escola abre-se à diversidade ao transformar seu modo de planejar e de avaliar o ensino. Ressalta-se a importância do papel do professor, pois ele é quem deve estar junto a esse processo de avaliação e de planejamento. Ele é, assim, o sujeito dessa ação, portanto, a ele também devem ser dados ferramentas de trabalho para que realize o Ensino Inclusivo.

Para que ele exerça tal função é importante, também na política inclusiva, o foco na sua formação e no aperfeiçoamento desse profissional. No entanto, essa proposta divide opiniões quanto à sua execução, pois há um grupo que defende que as duas modalidades de ensino devem coexistir, enquanto outro grupo defende o fim das escolas especiais, pois todo atendimento educacional especializado deve ser ofertado pela escola regular.

O grupo que defende a ideia de que a escola regular e a escola especial podem, em conjunto, compor o sistema educacional, considera que o ensino especial pode complementar ou suplementar o aprendizado dos alunos com deficiência, havendo a possibilidade de o estudante ser matriculado em duas escolas. Nos casos de a matrícula do ensino especial ser o que o aluno precisa para o seu bom desenvolvimento e seu bem-estar, também haverá essa possibilidade. Assim, o sistema de ensino atenderá as especificidades de toda a diversidade conforme suas necessidades educacionais.

Já aqueles que defendem a inclusão total e absoluta consideram as escolas especiais um local de segregação e por tal razão essas escolas devem ser extintas dos sistemas educacionais. Para esse grupo, a escola regular deve atender todos os estudantes com deficiência indistintamente, independente do grau de comprometimento e de suas capacidades.

Essa polaridade de opiniões a respeito de como deve ser realizada a inclusão educacional provocou em nós uma inquietação em relação ao tema da educação inclusiva e

consequentemente nos impulsionou a investigar quais as ideologias que permeiam esses discursos, uma vez que os diferentes discursos são importantes veículos de dispersão e de apreensão das ideologias. Como indica Fairclough (2001), o discurso, como prática política e ideológica, pode estabelecer relações de opressão e de dominação, mas também pode ser um ponto de apoio para transformar essas mesmas relações.

Nesse sentido é que consideramos a Análise de Discurso Crítica um instrumental capaz de revelar as contradições que nossa sociedade perpetua, uma vez que a ADC inclui a análise interdiscursiva, vendo os textos em articulação com a sociedade, como um todo, e os indivíduos, em particular.

A partir desse entendimento que os discursos se articulam com a sociedade é que consideramos relevante abordar o tema da globalização nesta pesquisa, uma vez que simultaneamente à perspectiva de Educação Inclusiva vivenciamos o processo de globalização, caracterizado pelo aprofundamento das relações econômicas, sociais, culturais e políticas.

2.3 Globalização: um fenômeno multifacetado

O termo globalização tem uma gama bastante ampla de significados presentes em diversas narrativas. Trata-se de um fenômeno cujos marcos são definidos historicamente em períodos distintos, uma vez que não se trata de um fenômeno tão novo como se imagina, mas é um processo que já ocorreu em vários períodos da história da humanidade, os quais foram marcados por avanços e retrocessos.

Nesse sentido, a primeira globalização ocorreu com a ascensão do Império Romano e, com o seu término, surgiu um feudalismo político e comercial, pondo fim à primeira globalização.

A segunda globalização deu-se com os grandes descobrimentos marítimos, mas foi interrompida por guerras religiosas e dinásticas das monarquias europeias. A terceira globalização ocorreu mais recentemente, no fim das guerras napoleônicas, mas essa globalização foi interrompida abruptamente pela Primeira Guerra Mundial. A quarta e atual globalização apareceu logo após a Segunda Guerra Mundial, ganhando forças com o colapso do socialismo.

Contudo, apesar dessa tradição histórica, a atual globalização é considerada um fenômeno novo devido ao impacto na regulação estatal e devido à amplitude de suas transformações. Boaventura de Sousa Santos, em sua obra *Os processos da globalização*, distingue a atual globalização da globalização ocorrida no século XIX devido ao fato de essa última ter promovido o fortalecimento dos Estados centrais ocidentais, enquanto a atual globalização produz o enfraquecimento do poder estatal. Para esse autor, os Estados hegemônicos, por eles próprios ou por meio das instituições internacionais, nesse contexto, comprimiram intensamente a autonomia política dos Estados periféricos e semiperiféricos. A soberania desses Estados, segundo ele, está diretamente ameaçada por agências financeiras internacionais e também por outros atores transnacionais privados, como empresas multinacionais.

Já para autores como Chesnais (1995, 1996), Wallerstein (2000) e Robertson (1999), a globalização surgiu a partir da expansão capitalista no contexto da modernidade ocidental. Há também um grupo de autores que defendem a ideia de que a globalização só surgiu a partir das inovações tecnológicas e comunicacionais e com o fortalecimento do mercado internacional após o fim da guerra fria. Podemos apontar como autores que compartilham desse pensamento: Giddens (1997); Ortiz (1994); Canclini (2003); Albrow (1997); Featherstone (1995) e Appadurai (1999).

Castells (1996) e Giddens (1991) também defendem a posição de que a globalização está associada ao avanço das tecnologias da informação e da comunicação via satélite. No entanto, ao relacionar a globalização a esses avanços, ressaltam a irreversibilidade do processo da globalização.

É importante destacar que o tema da globalização é objeto de estudo de vários campos do conhecimento, o que tem suscitado inúmeros paradigmas teóricos a fim de explicar esse fenômeno como também a fim de construir uma definição que atenda a amplitude desse fenômeno.

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, Fairclough (2010) defende que a globalização é um discurso, ou melhor, um conjunto de discursos associados às diversas estratégias e às várias transformações da realidade material, segundo o referido teórico, a faceta discursiva, ou semiótica da globalização está dialeticamente interligada à sua faceta material. Fairclough (2010) acrescenta ainda que para abordar estas relações dialéticas é necessário compreender que, embora a globalização não se reduza apenas a discurso e

tampouco à análise crítica das necessidades da globalização, mas o discurso é uma parte irredutível da globalização.

Zygmunt Bauman (1999), ao tecer suas ideias a respeito do tema da globalização, observa:

A “globalização” não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos *fazer*. Diz respeito *ao que está acontecendo a todos nós*. A ideia de “globalização” refere-se explicitamente às “forças anônimas” de von Wright operando na vasta “terra de ninguém” — nebulosa e lamacenta, intransitável e indomável — que se estende para além do alcance da capacidade de desígnio e ação de quem quer que seja em particular. (BAUMAN, 1999, p. 67).

Diante da vastidão de transformações que o processo da globalização tem provocado em diversas áreas da vida moderna, será útil discutirmos brevemente nesta tese algumas dessas transformações. É importante destacar que não pretendemos abranger toda amplitude do tema, mas nos próximos itens destacaremos importantes transformações no campo da economia, da política, da cultura, da tecnologia e do direito.

2.3.1 A Globalização na perspectiva dos avanços tecnológicos

Para abordar o tema da globalização a partir dos avanços tecnológicos se faz necessário apontar as inovações que, de maneira mais acentuada, transformaram o modo de vida nas últimas décadas do século XX. Essas inovações podem ser analisadas separadamente, uma vez que, de modo particular, cada uma dessas transformou o cotidiano dos indivíduos de um modo. Contudo, nesse tópico, não iremos aprofundar esse estudo, pois nosso intuito é simplesmente destacar de modo geral o que tais avanços modificaram no modo de vida da sociedade. A fim de destacar os principais avanços organizamos o quadro a seguir.

Quadro 16 - Principais inovações tecnológicas

PRINCIPAIS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS
Comunicação via satélite
Sistemas de comunicação em rede interligados internacionalmente
Mídia como instrumental de comunicação

Fonte: organização da autora.

Chaves (2009) afirma que os avanços tecnológicos das últimas décadas são marcas que identificam a globalização e que são eles os responsáveis, em parte, por desencadear esse novo processo de estruturação social.

A referida autora acrescenta que as inovações tecnológicas são condicionadas por suas utilizações, as quais são associadas a diferentes fatores. Tais fatores, segundo Chaves (2009), podem ser combinados de diferentes formas, o que possibilita várias configurações societárias. Nesse sentido é que a autora em questão afirma que as tecnologias em si e por si não podem criar os processos societários atuais.

Quanto ao avanço na área da comunicação, referente ao uso comum do computador e da Internet, a referida autora salienta a falta de acessibilidade em relação ao modo de vida moderno nos países em desenvolvimento. Chaves ainda acrescenta que no contexto desses países, a informatização e a comunicação via satélite, em tempo real, já faz parte do contexto do trabalho, mas não da vida cotidiana, uma vez que não são acessíveis nos domicílios da maioria dos cidadãos desses países. Apoiada nesses argumentos é que a autora em questão afirma que a tecnologia não tem condições de configurar sozinha a nova estrutura social, uma vez que os aspectos tecnológicos da globalização resultam na questão política.

Cardoso (2006), ao abordar o tema das tecnologias, questiona a respeito da autonomia dos sujeitos diante das atuais e constantes inovações tecnológicas que nos deparamos diariamente e que nos conectam em rede constantemente. Para esse autor, a autonomia está diretamente ligada à capacidade de interagir com as diversas mídias. Contudo, o referido autor salienta que é de fundamental importância saber se, realmente, essa vasta possibilidade de acesso e de interação diária com as mídias pode promover um aumento da autonomia e da cidadania.

Cardoso (2006), ao definir cidadania, adota a visão de autores como Turner (1994), Giddens (1997) e Castells (2003). Essa escolha deve-se ao fato de que tais autores, ao apresentarem uma definição para cidadania, têm em comum a ideia de que cidadania, de modo geral, consiste no conjunto de práticas sociais exercidas pelos indivíduos na

comunidade em que estão inseridas. Ser cidadão é pertencer a uma forma de organização política com suas normas de participação, uma vez que tais normas de convivência encontram-se, de certo modo, estruturadas em cada sociedade. Assim, os direitos e deveres são reconhecidos pelos indivíduos. Nesse sentido, a cidadania é fruto do grau de autonomia que nos é conferido por cada sociedade, mas também é fruto dos projetos individuais e coletivos em que os indivíduos se inserem.

Cardoso (2006) tece uma reflexão a respeito de como exercer a cidadania na sociedade em rede. O referido autor ressalta que para exercer plenamente a cidadania na sociedade em rede é necessário que haja uma interação entre as diversas mídias e que também haja domínio dos letramentos necessários na interação com as ferramentas midiáticas, tanto as que fornecem acesso às informações quanto as que permitem organizar, participar e influenciar os acontecimentos e as escolhas. Cardoso (2006) acrescenta ainda que é por meio das mídias que os cidadãos, nos seus diversos papéis, podem alcançar os diversos espaços simbólicos produzidos pelas tecnologias midiáticas. Segundo Cardoso (2006), ao ingressar nesse espaço simbólico, é conferido ao cidadão o poder de agir em diversas situações. Para identificar algumas das inúmeras situações que os cidadãos podem agir com autonomia e poder nesse contexto das mídias organizamos o quadro a seguir.

Quadro 17 - Poder do cidadão diante das mídias

PODER DO CIDADÃO DIANTE DAS MÍDIAS
Poder de criar significados, persuadir, prescrever e reforçar
Poder de guiar a reflexão e a reflexividade
Poder de focar e informar
Poder de contar e articular memórias
Poder de apresentar, revelar, explicar
Poder de dar acesso e participação
Poder de ouvir, falar e ser ouvido

Fonte: organização da autora.

Cardoso (2006), após destacar os diversos poderes que o acesso às mídias confere aos cidadãos, ressalta que há limitações nesse poder, pois a autonomia para exercê-los depende do contexto, uma vez que esse poder pode também ser negado pelo Estado, pelo mercado, pelas audiências resistentes ou proativas, pelos cidadãos e pelos consumidores.

Nesse sentido é que é possível afirmar que esse novo paradigma tem transformado a história das sociedades em vários aspectos. Nos próximos itens discutiremos algumas dessas transformações.

2.3.2 Enfoques da globalização cultural

A globalização cultural ganhou maior destaque após a chamada “virada cultural” na década de 1980. Nesse período, o enfoque exclusivo nos fenômenos socioeconômicos oriundos do processo de globalização dividiu a atenção com os novos fenômenos culturais, os quais provocaram homogeneização de hábitos, de costumes e de consumo.

Chaves (2009) agrega essas características a outras dimensões da globalização, ou seja, a referida autora considera que, no âmbito tecnológico, a padronização é um dos efeitos da massificação dos produtos de tecnologia. Já na interface econômica, ela considera que a mudança nos hábitos de consumo impulsiona a fabricação e a comercialização de produtos globais em todas as áreas de produção: do automóvel ao brinquedo. Chaves (2009) destaca ainda que essa produção global proporcionou um novo campo de atuação especializado em realizar adaptações nos produtos globais para permitir maior aceitação por parte dos consumidores. A autora em questão agrega a essas dimensões à questão identitária, pois, segundo ela, a globalização produz efeitos sobre as identidades, na medida em que estas *“representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Assim, a expansão do mercado mundial e da modernidade como um sistema global enfoca a construção de identidades universalistas. A esse respeito Walkyria Wetter Bernardes (2009) ressalta:*

O mundo pós-moderno é fragmentado, diversificado e plural. A imagem tornou-se poderosa, circulando pelo planeta em inúmeros filmes, vídeos, programas de TV, Internet. Os valores e as crenças com os quais interagimos pouco ou nada têm que ver com a história das áreas em que vivemos ou até mesmo com nossa história particular. Estão em ascensão hoje a internacionalização, a flexibilidade, a comunicação, a descentralização. Com isso, a nossa própria identidade está comprometida, localizando-nos em um momento de transição. (BERNARDES, 2009, p. 78).

Já para Santos (2011) esse novo período cultural distingue-se pelo fato de a imaginação ter deixado de ser algo individual para se tornar social e coletiva. “Ter deixado de estar confinada no indivíduo romântico e no espaço expressivo da arte, do mito e do ritual

para passar a fazer parte da vida quotidiana dos cidadãos comuns” (SANTOS, 2011, p. 5). O referido autor ainda acrescenta que

A imaginação pós-electrónica, combinada com a desterritorialização provocada pelas migrações, torna possível a criação de universos simbólicos transnacionais, "comunidades de sentimento", identidades prospectivas, partilhas de gostos, prazeres e aspirações.

No entanto, vale salientar que tais mudanças são veiculadas, disseminadas e representadas por meio da linguagem. Vieira (2015), ao discutir a linguagem no contexto de globalização sob a influência das novas tecnologias, afirma que na linguagem essas interferências são visíveis na reorganização das práticas sociais e dos gêneros discursivos e que tais fatos impulsionam significativas transformações marcadas pelo surgimento de textos multimodais, compostos por múltiplas semioses. A referida autora destaca que os sistemas de comunicação eletrônica são considerados linguagens determinantes na vida dos sujeitos e dos grupos sociais. A autora em questão tem como base os estudos de Poster (1995, 1996, 2000), pois, segundo ela, Poster foi quem inicialmente percebeu características no discurso capazes de provocar a reconfiguração da linguagem, uma vez que afirmou que o modo de informação é o principal responsável pelas mudanças e pela reconfiguração da linguagem. Para Vieira (2015), esse fato estabelece uma estreita ligação entre linguagem e globalização, estando ambas sujeitas a profundas alterações motivadas pelas tecnologias da comunicação. Vieira (2015), ao examinar como a globalização, juntamente com o advento da sociedade da informação e da sociedade em rede, usuárias de ferramentas tecnológicas, reconfiguram a linguagem e lhe agregam múltiplas formas multimodais para a representação do significado no discurso, afirmou:

um evento discursivo que migra de um domínio social para outro carrega o caráter simbólico da primeira representação e, ao ser reutilizado em outro contexto social, em outro espaço, terá a seu dispor um leque de possibilidades para a nova simbolização agora midiaticizada. Por essa razão, o evento discursivo escrito já não representa exatamente o fato real, pois já se tornou uma representação de outro discurso anteriormente representado, tornando-se assim uma segunda ordem de representação mais complexa do que a primeira. (VIEIRA, 2015, p. 17).

A respeito de discurso multimodal, Vieira (2015) afirma que as múltiplas semioses desempenham um relevante papel na construção nas camadas de reconfiguração da linguagem. A referida autora ainda ressalta que a linguagem está sujeita à reconfiguração quando um evento discursivo é mediado por outro meio. A autora em questão exemplifica

esse processo da seguinte forma: “quando um discurso é proferido diante das câmeras da TV e depois esse mesmo discurso é colocado na internet ou publicado nos jornais do país, ou é caricaturado” (p. 24).

Vieira (2015) salienta que Poster denomina reconfiguração, a mudança que pode ocorrer no discurso ao trocar de mídia para ser distribuído. A autora em questão ainda destaca que esses processos são tratados por Fairclough, como deslocação ou recontextualização do discurso. É importante acrescentar ao pensamento de Vieira e a toda reflexão desta seção a discussão a respeito da mídia no processo de globalização, uma vez que as transformações da mídia nesse contexto têm provocado grandes transformações na cultura mundial.

David Machin e Theo Van Leeuwen, na obra *Global Media Discourse: A Critical Introduction* publicada em 2007, tecem importantes reflexões a respeito desse tema. Nessa obra, os autores buscam responder questões como: “A mídia está conduzindo para uma cultura global e essa cultura é a Americana/ocidental?” “Como defendermos a diversidade local quando isso parece pressupor, por um lado, que as culturas devem permanecer estáticas, mas por outro lado, que todos, quaisquer que sejam suas origens culturais, devem poder tomar parte nas vantagens oferecidas pela sociedade de consumo?” “O ‘localismo’ e a ‘diversidade’ estão entre os valores ocidentais disseminados por todo lugar pela mídia global?”.

Esses autores, ao longo da obra citada, apontam algumas respostas para as questões que os nortearam nessa obra. Dessas respostas selecionamos algumas que caracterizam a mídia global, organizadas no Quadro 18.

Quadro 18 - Características da mídia global

CARACTERÍSTICAS DA MÍDIA GLOBAL
Há uma tendência em direção à dominação global pelos conglomerados transnacionais de mídia, que são capazes de fazer lobby e influenciar políticos. A regulação do comércio Global favorece esses conglomerados em todos os sentidos. Há também uma tendência em direção ao domínio pelos grandes conglomerados de mídia das mídias nacional e regional. Muito da matriz regulatória que permitiu a criação dessas grandes corporações que atuam globalmente foi desenhada nos Estados Unidos e está relacionada à sua visão missionária de espalhar a cultura americana, valores e dominação econômica.
Os formatos de mídia global entram nas localidades por meio de um número de rotas. A mídia local pode copiar os formatos globais. Corporações transnacionais podem comprar a mídia local, que ainda será dirigida localmente, mas em diferentes graus do gerenciamento centralizado. Aos locais poderão ser dados diferentes porções de autonomia, dependendo das relações políticas e econômicas entre os produtores da mídia global e os países ou regiões para ou nas quais eles estão localizados.
A mídia corporativa é movida crucialmente pelo lucro da publicidade e deve apresentar um mundo que está em harmonia com a mensagem da propaganda. Mesmo onde a mídia é preparada para criar alternativas, ela logo se descobre com poucos recursos e, portanto, com uma queda na qualidade do conteúdo. Logo, espectadores e compradores irão trocar para alternativas de propaganda com mais qualidade
Os gêneros de mídia, formatos e tecnologias estão cada vez mais globalizados e homogêneos. Esses gêneros, formatos e tecnologias não são contêineres neutros ou distribuidores de conteúdo. Eles carregam consigo significado e valor. Embora eles possam carregar conteúdo local ou localizado, a forma como esse conteúdo é comunicado transforma e muda o conteúdo em um fenômeno de superfície, uma variante local da mesma mensagem global.
Identities da mídia global. A mídia global favorece discursos particulares que apresentam tipos particulares de eventos, participantes e cenários que estão usualmente em harmonia com os interesses do capitalismo de consumo.
Na mídia global, os domínios da vida foram previamente separados se confundem e operam pelas mesmas regras. Trabalho, lazer e relacionamentos são todos tratados estrategicamente à medida que agimos para superar problemas definidos com soluções estratégicas. A vida se torna um projeto de negócios no qual devemos buscar a superação em um mundo de competidores.
Os discursos visuais estão cada vez mais globais, desenhados para caber no layout dos comerciais e outras mensagens de mídia global, focando na representação simbólica de valores e identidades da atual sociedade de consumo capitalista. É também visualmente, por meio da apresentação (roupas e outros atributos de estilo de vida) que as pessoas podem reconhecer os outros como pertencendo ao mesmo estilo de vida ou gosto das comunidades. Esta é apenas uma das formas nas quais a importância do visual cresce na mídia global, enquanto a importância da língua decresce.
O estilo linguístico da mídia global expressa os valores e interesses das corporações. As corporações de mídia global forçam os princípios desse estilo, mas deixam sua implementação aos locais (embora em diferentes níveis), permitindo, portanto, ‘sotaques’ locais. Isso não se aplica ao estilo visual, onde os fatores econômicos e técnicos ameaçam a sobrevivência da produção local em todo lugar.

Fonte: organização da autora.

Outro ponto que merece destaque é o que os referidos autores denominam de imagem global. A imagem global tem certas características específicas que atendem as exigências do mercado que comercializa esse tipo de imagem. Machin e Van Leeuwen (2007) fazem um breve histórico desse mercado: em março de 1995 a Getty Communications, uma companhia criada pelos banqueiros investidores Mark Getty e Jonathan Klein, viu potencial no fragmentado mercado de imagem mundial. A empresa fez sua primeira aquisição comprando

a Tony Stone Images com base em Londres, que à época era uma das agências de imagem líderes no mundo. Desde então, foram incorporadas mais 20 companhias com um gasto de aproximadamente 1 bilhão de dólares. A companhia abriu seu capital na Nasdaq em 1996.

Em 1998, a Getty se moveu para a imagem digital com a compra da PhotoDisc. Isto revolucionou o uso de bancos de imagem. Quando a Getty adquiriu a Stone, fazer um banco de imagens significava encher arquivos com negativos. No estilo antigo de acesso ao sistema de catálogo de imagens, os designers teriam que pesquisar os catálogos para encontrar a imagem certa e então esperar o pedido chegar. Ou eles poderiam contatar o banco de imagens para descrever o que queriam. Um pesquisador de foto então buscaria encontrar algo que se encaixasse no pedido. Se a busca fosse bem sucedida, algumas amostras seriam enviadas, por mensageiro ou pelos correios. Se o designer não gostasse das imagens, todo processo teria de ser repetido. Com o serviço digital online da Getty, a mesma coisa pode ser feita com mais rapidez e menos custo. Os principais custos da indústria, armazenamento e distribuição foram eliminados.

Em 1999 a Getty comprou o acervo da ‘Eastman Kodak's Image Bank’ por 183 milhões de dólares. Em 2000, ela gastou 220 milhões de dólares para comprar o grupo ‘Visual Communications’, com seu lucro de 90 milhões por ano, e controlou os mercados Europeus. A Getty incluiu ao seu patrimônio o que, até então, era a maior biblioteca comercial de imagens e clipes no mundo com seus dez milhões de imagens (Reuters). Além disso, a Getty comprou os direitos da coleção de imagens da National Geographic que contém mais de dez milhões de imagens. Ela controla agora algo em torno de um quarto da indústria mundial que rende bilhões por ano – uma indústria que consistia em centenas de companhias especializadas, de pequena escala e regionais. Com seu respaldo tecnológico e financeiro superior e, é claro, a economia de escala, a Getty se vangloria, não há razão para não serem capazes de se moverem adiante dentro do território dos operadores menores remanescentes. Em alguns países a sua participação de 25 por cento no mercado seria considerada ilegal. Mas a companhia está baseada nos Estados Unidos, onde a Microsoft já havia preparado o caminho e em nível global não há regulação relativa às companhias que detêm o monopólio industrial dessa forma no mercado mundial.

A chave para o sucesso da Getty é um sistema que permite aos designers a simplesmente digitar parâmetros de pesquisa como ‘mulher’, ‘trabalho’ e ‘termos conceituais’, segundo a descrição da Getty, termos como ‘liberdade’ ou ‘independência’. A pesquisa irá então incluir umas 350.000 imagens. Elas são principalmente imagens contemporâneas, mas

serão também incluídas imagens de arquivo. Isso levantará páginas de miniaturas de imagens associadas aos termos de pesquisa. Os designers podem baixar as imagens para encontrar uma que caiba em seu desenho e pagar online pelos direitos de uso.

Enquanto a Getty é uma companhia norte-americana sediada em Seattle, mais de 40% de seu lucro vem de fora do país, onde ela atrai clientes de mais de 50 países. A empresa tem websites em dez línguas e é a única proprietária de escritórios e tem agentes em mais de 50 países, incluindo Singapura, Filipinas, Coréia, China, Líbano, Nova Zelândia, Rússia, Emirados Árabes Unidos, Europa e América Latina. Suas imagens podem ser crescentemente encontradas por todo o planeta em propagandas, revistas, material promocional, embalagens de comida, jornais etc.

O outro banco de imagens massivo é o Corbis de Bill Gates, que tem cerca de dois milhões de imagens online. Entretanto, o Corbis lida principalmente com notícias e imagens de arquivo, enquanto a Getty se foca no licenciamento do banco de fotografias para designers e publicitários. Jonathan Klein, um dos diretores fundadores, disse que fotos antigas não trazem o mesmo tipo de dinheiro que as fotografias de banco, por exemplo, imagens de reuniões de negócios, horizontes ou casais românticos.

A Getty começou a procurar por imagens ativamente, informando aos fotógrafos sobre as imagens que eles procuram. As imagens Getty, de acordo com Morrish (2001), devem ser 'impressionantes, tecnicamente soberbas, e ainda assim sem significado', de forma que elas 'nunca entram em conflito com a mensagem do cliente'. A Getty é a líder na mudança da linguagem visual do mundo, de uma linguagem que enfatizava a fotografia como uma testemunha, uma gravação da realidade, para uma que enfatiza a fotografia como um sistema simbólico e a foto como um elemento do layout, e não uma imagem que possa ser algo por si só.

David Machin e Theo Van Leeuwen (2007) analisam a imagem Getty e, com base nessa análise, indicam como principais características desse tipo de imagem: generalidade, a atemporalidade e a baixa modalidade. A imagem genérica consiste em uma fotografia que não mais captura o específico, tampouco os momentos únicos. São fotografias que denotam classes gerais de tipos de pessoas, de lugares e de coisas ao invés de pessoas, lugares e coisas específicas. Os referidos autores ressaltam que isso é alcançado por três maneiras (Quadro 19).

Quadro 19 - Alcance de uma imagem genérica

ALCANCE DE UMA IMAGEM GENÉRICA	
Descontextualização	Fundo de cena ou está fora de foco, ou foi completamente eliminado.
Uso de atributos	Se um cenário é mostrado, ele tende a ser ou uma janela, ou um cenário genérico. Janelas são as favoritas, especialmente quando a vista por trás da janela é clara e for a de foco, porque eles impregnam a imagem com uma sensação de brilho e de leveza.
Uso de modelos e cenários genéricos	Extensos pisos de madeira, iluminação clara e moderna, mobiliário minimalista destacando, talvez, uma única cor excitante. Exteriores também tendem a ser genéricos: montanhas, o oceano, uma rua de uma cidade indefinida que pode estar em qualquer lugar do mundo.

Fonte: organização da autora.

De acordo com os autores em questão, a atemporalidade é uma característica que tem marcado a imagem global. Segundo eles, as imagens de banco tendem a perder a sua origem no espaço e no tempo. O passado é reduzido a simples iconografia, enquanto o presente se torna um mundo simbólico com um vocabulário claramente estável.

A baixa modalidade, conforme David Machin e Theo Van Leeuwen (2007), é outro ponto que caracteriza a imagem global. Os referidos autores ressaltam que nas imagens de banco, o detalhe realístico, o excesso denotativo é eliminado. A significação pode hoje ser mais aberta, não tendo mais a necessidade de naturalização. Indicadores de artifício, de irrealidade podem ser adicionados, como a ênfase na coordenação de cores, que revela que as imagens são desenhadas ao invés de ‘capturadas’. Os autores em questão salientam que essa irrealidade já era comum nas imagens de propaganda. A diferença é que hoje a imagem corporativa e sua ideologia também tem invadido um território antes ocupado pela fotografia documental.

Com essa discussão, a respeito da globalização cultural, foi possível destacar alguns aspectos que estão sendo transformados nos últimos anos, no campo da cultura. Contudo, não é possível analisar essas mudanças em sua totalidade, uma vez que não se trata de fenômeno isolado. Nesse sentido, para melhor compreendê-las, é necessário observarmos outros aspectos que têm se transformado com o processo de globalização, especialmente a questão econômica, a qual passaremos a discutir no item seguinte.

2.3.3 A dimensão econômica da globalização

Qualquer estudo que envolva o processo de globalização não pode deixar de abordar os aspectos econômicos desse processo. Ainda que a economia não seja o tema central da análise, ela está presente em todas as outras dimensões da globalização, transformando-as de forma mais ou menos acentuada.

Chaves (2009), ao abordar o tema da globalização econômica, ressalta que estamos vivenciando uma nova configuração do capitalismo mundial, em que se configura uma nova forma de acumulação divergente do modelo fordista, que vigorou no final dos anos 1970, e do modelo imperialista clássico, que dominou até a crise de 1929. A referida autora, a fim de exemplificar essas transformações, ressalta alguns pontos de divergência entre o modelo de produção fordista e o modelo de produção no contexto da globalização. Ao comparar, ela destaca que no modelo fordista o trabalho era automatizado, ou seja, era realizado por meio de atos repetitivos e encadeados, enquanto o modelo pós-fordista ou o modelo de acumulação flexível exige um trabalhador generalista, capaz de fazer várias atividades e inclusive tomar iniciativas, caso seja necessário. A autora em questão enfatiza que essas transformações promovem impactos que refletem em todos os âmbitos da organização social, inclusive na forma de contratação e gerenciamento da força de trabalho.

Quadro 20 - Pontos que caracterizam a atual divisão internacional do trabalho

PONTOS QUE CARACTERIZAM A ATUAL DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
Economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global
Processos de produção flexíveis e multilocais
Baixos custos de transporte
Revolução nas tecnologias de informação e de comunicação
Desregulação das economias nacionais
Preeminência das agências financeiras multilaterais
Emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Européia e nas relações privilegiadas desta com a Europa de Leste e com o Norte de África.

Fonte: Santos (2011), organização da autora.

O Quadro 20 mostra os principais pontos que caracterizam esta nova economia mundial. Santos (2011), ao tecer sua discussão a respeito das transformações na produção de

trabalho em escala global, destaca alguns pontos que, segundo ele, são as principais marcas da distribuição internacional do trabalho que emergiu no início da década de 1980 e que gradualmente tem colocado as multinacionais como atores centrais da nova economia mundial.

Santos (2011) afirma que dentre as grandes transformações ocorridas no cenário econômico nas últimas décadas, merece destaque o fato de que as empresas multinacionais concentram em “suas mãos” um gigantesco poder econômico. A fim de exemplificar isso, o referido autor apresenta alguns dados, os quais destacamos no quadro a seguir:

Quadro 21 - Representação do poder econômico das multinacionais

REPRESENTAÇÃO DO PODER ECONÔMICO DAS MULTINACIONAIS
47% das maiores economias do mundo são empresas multinacionais
70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais
1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento directo estrangeiro

Fonte: organização da autora.

O referido autor ressalta que essas transformações perpassam todo o sistema mundial com proporções variadas, conforme a posições dos países no sistema mundial, e que tais transformações têm grandes implicações nas políticas econômicas nacionais. Dessas implicações, merecem maior destaque as seguintes exigências:

Quadro 22 - Exigências da economia global para as políticas econômicas nacionais

EXIGÊNCIAS DA ECONOMIA GLOBAL PARA AS POLÍTICAS ECONÔMICAS NACIONAIS
As economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais
Priorizar a economia de exportação
Redução da inflação e da dívida pública, além da vigilância sobre a balança de pagamentos
Clareza e inviabilidade no direito de propriedade
Privatização das empresas estatais
As decisões privadas devem ditar orientações para mobilidade dos recursos, dos investimentos e dos lucros
Reduzir ao mínimo a regulação estatal na economia
Redução do peso das políticas sociais no orçamento do Estado

Fonte: Santos (2011), organização da autora.

A transnacionalização da regulação estatal de países periféricos e semiperiféricos é mais evidente no campo da economia, pois as políticas de ajuste e de estabilização da

economia são impostas como condição para a renegociação da dívida externa. Tais condições, conforme Santos (2011), provocam grandes transformações no contrato social; nos quadros legais e nas molduras institucionais. Para destacar algumas dessas transformações, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 23 - Transnacionalização da regulação estatal

TRANSNACIONALIZAÇÃO DA REGULAÇÃO ESTATAL
A liberalização dos mercados
A privatização das indústrias e serviços
A desativação das agências regulatórias e de licenciamento
A desregulação do mercado de trabalho e a "flexibilização" da relação salarial
A redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social
Uma menor preocupação com temas ambientais
As reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção de cidadania

Fonte: Boaventura de Sousa Santos (2011), organização da autora.

Pedro Hespanha (2011) destaca que a desregulação estatal em relação aos países mais ricos representa uma redução de direitos conquistados ao longo de décadas, os quais denominam de flexibilização (uma forma de mascarar a realidade, por meio de uma eufemização). Essa “flexibilização” é justificada com base no argumento de que é necessário haver competitividade com os países sem proteção laboral. Já no caso dos países mais pobres, esse problema é mais grave, uma vez que não só impede a conquista de direitos laborais, mas também promove redução salarial a fim de forçar a competitividade internacional.

O referido autor ressalta que as políticas de ajuste estrutural "recomendadas" pelo FMI e pelo BM são claras e conscientes manipulações dos mercados dominantes que subordinam povos e governos, conduzindo-os a um genocídio econômico.

As políticas macroeconômicas globais, de acordo com autor em questão, transformam os países em desenvolvimento em territórios livres em que as economias nacionais são transformadas em “reservas” de mão de obra barata e de recursos naturais. Pedro Hespanha (2011) afirma que o crescimento da pobreza e das desigualdades ocorrido nas últimas décadas deve-se a essa reestruturação das economias nacionais. Como evidência desse fato, o autor em questão salienta que as mesmas instituições internacionais que impuseram essa reestruturação nas economias locais já começam a admitir que foram elas quem causaram esse dano, a ponto de tomarem medidas de combate à pobreza. Contudo, esse autor destaca que essas ações de combate à pobreza adotam a perspectiva de que “a pobreza é considerada um subproduto das

políticas de reajustamento e estas são um mal necessário”, as quais têm por objetivo garantir a mera sobrevivência da população mais atingida e, assim, evitar que o mal-estar social se transforme em revolta.

2.3.4 Globalização política

Nesta seção apresentamos uma breve discussão a respeito da globalização no âmbito da política. Esse debate tem como ponto central o poder do Estado-nação que, no atual contexto de globalização, está sendo superado pelas demandas de universalização.

Giddens (1985) define o Estado-nação como um conjunto de formas institucionais de governo que mantém monopólio administrativo sobre um determinado território, demarcado por fronteiras; autoridade assegurada por lei e controle direto sobre os meios de violência nos planos externo e interno.

Chaves (2009) observa que, atualmente, este conceito tem se transformado e pode não mais ser adequado à nova forma de Estado, que deverá surgir do contexto da globalização. O referido autor destaca que, em certos aspectos, tem ocorrido um desaparecimento das fronteiras e, simultaneamente, outras forças diversas às do Estado-nação estão se estabelecendo como poder.

A respeito das transformações políticas, Zygmunt Bauman (1999) destaca que as forças modeladoras do caráter transnacional são em boa parte anônimas e, portanto, difíceis de identificar. Não formam um sistema ou ordem unificados. São um aglomerado de sistemas manipulados por atores em grande parte “invisíveis”. O referido autor ressalta que o “mercado” exerce pressões de demandas manipuladas, artificialmente criadas em busca de lucro rápido. Tudo isso cerca o processo em curso de “definhamento” das nações-estados de uma aura de catástrofe natural, pois, para o autor,

o mundo não parece mais uma totalidade e, sim, um campo de forças dispersas e díspares, que se reúnem em pontos difíceis de prever e ganham impulso sem que ninguém saiba realmente como pará-las. Em poucas palavras: ninguém parece estar no controle agora. Pior ainda — não está claro o que seria, nas circunstâncias atuais, “ter o controle”. Como antes, todas as iniciativas e ações de ordenação são locais e orientadas para questões específicas; mas não há mais uma localidade com arrogância bastante para falar em nome da humanidade como um todo ou para ser ouvida e obedecida pela humanidade ao se pronunciar. Nem há uma questão única que possa captar e teleguiar a totalidade dos assuntos mundiais e impor a concordância global. (BAUMAN, 1999, p. 65).

O referido teórico ressalta, ainda, que os Estados tornaram-se incapazes de se manter se guiados apenas pelos interesses politicamente articulados da população. Assim, as nações-estados tornam-se cada vez mais executoras de forças que não esperam controlar politicamente. Conforme esse autor, isso ocorre graças à nova “porosidade” de todas as economias nacionais e à fragilidade da condição extraterritorial do espaço em que operam os mercados financeiros globais.

No cabaré da globalização, o Estado passa por um *strip-tease* e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as mega-empresas ... Os novos senhores do mundo não têm necessidade de governar diretamente. Os governos nacionais são encarregados da tarefa de administrar os negócios em nome deles. (BAUMAN, 1999, p. 68).

No entanto, Santos (2011) destaca que há uma grande tendência em intensificar os acordos políticos interestatais como União Europeia, NAFTA e Mercosul. O referido autor salienta que no caso específico da União Europeia esses acordos transformaram-se em formas de soberania conjunta ou partilhada. Contudo, também nesse caso, o Estado-nação parece ter perdido a sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política. Santos (2011) acrescenta que no contexto internacional tem ocorrido uma forte influência no campo da regulação jurídica da economia. A fim de exemplificar isso, o autor ressalta os inúmeros projetos de modelização e unificação do direito econômico que surgiram ao longo do século XX, com o objetivo de uniformizar e normalizar os contratos internacionais. Para ilustrar esse fato, o autor destaca: A constituição do Instituto Internacional para a Unificação do Direito Privado (UNIDROIT); A lei uniformizada na formação de contratos de vendas internacionais (ULFIS, 1964); a Convenção na venda internacional de bens (CISG, 1980).

Nesse sentido, podemos afirmar que a globalização impõe sua lógica em todos os campos da vida e, conseqüentemente, essa imposição atinge a educação. A respeito de como a transnacionalização dos Estados afeta a forma e o conteúdo da elaboração e implantação de políticas educativas, Luiza Cortesão Stephen R. Stoer (2011) destaca que o *locus* de viabilidade da elaboração e de implantação das políticas educacionais é externo; que a implantação dessas visa alcançar tanto os objetivos das políticas quanto os processos da política educativa; que não é possível encontrar a origem delas em nenhum Estado-nação específico. A referida autora ressalta que a origem desses efeitos nas políticas educacionais

nacionais é resultado das intervenções das organizações internacionais por meio de empréstimos e por meio de normas para elaboração de planos de educação.

Quanto ao tema da transnacionalização da educação, é importante salientar o que Santos (2011) apresenta a respeito de globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica. Ele ressalta que não se trata de em paralelo, como se fossem duas entidades estanques. Ao contrário, são a expressão e o resultado das lutas que se travam no interior do campo social que convencionamos chamar globalização. Santos (2011) destaca que a globalização hegemônica faz com que o global aconteça no local, nesse sentido, é necessário que a resistência ocorra de forma inversa, ou seja, a globalização contra-hegemônica deverá fazer com que local aconteça globalmente.

A presente investigação acolhe esse pensamento. Como já foi visto nos itens anteriores, o discurso da inclusão começou a se disseminar quando as diversas vozes locais, defensoras dos direitos das pessoas com deficiência, se expandiu por diversas localidades até que alcançaram o contexto global. Nesse sentido, consideramos que a inclusão das pessoas com deficiência ocorre por meio de um processo de globalização contra-hegemônico.

Santos (2011), a esse respeito, afirma: “Havendo uma só globalização, a resistência contra ela não pode deixar de ser a localização autoassumida”. Contudo, ele ressalta que não basta promover a pequena escala em grande escala, mas que é preciso aprofundar o que as várias lutas locais têm em comum a fim de formar alianças translocais e assim, criar capacidades para que estas possam efetivamente ter lugar e prosperar. Nesse sentido, para o autor em questão, no campo das práticas sociais e culturais transnacionais, a transformação contra-hegemônica consiste na construção do multiculturalismo emancipatório que orienta-se pela seguinte pauta: temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Contudo, Maura Corcini Lopes (2009) salienta que no discurso neoliberal (disseminado pela globalização hegemônica) são veiculadas certas normas, não somente para posicionar os sujeitos nas redes de saberes, mas com a finalidade de mantê-los nas redes sociais e de mercado. A referida autora destaca duas grandes normas que sustentam a proposta neoliberal, a saber:

Quadro 24 - Normas do neoliberalismo

NORMAS DO NEOLIBERALISMO
Ninguém pode parar ou ficar de fora do mercado, para isso, estado e mercado devem se articular a fim de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.
Todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado.

Fonte: Lopes (2009), organização da autora.

Lopes (2009) ressalta que no processo neoliberal a educação vai além do mínimo obrigatório e até mesmo ultrapassa a institucionalização do ensino. Nessa perspectiva, segundo essa autora, o vínculo entre ensino e aprendizagem é rompido, a ponto de nem mesmo manter a grafia “ensino-aprendizagem”. Segundo a referida autora, estamos nos movimentando de uma escola obrigatória e fortemente constituída por práticas típicas de uma sociedade disciplinar, para a empresa, cada vez mais constituída por práticas de controle. A autora em questão ressalta que no modelo neoliberal é fundamental que se aprenda o necessário para garantir, por si mesmo, as condições para estar e permanecer dentro de redes produtivas e por conseqüentemente garantir sua inclusão.

A inclusão via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. 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 (LOPES, 2009, p. 112).

Lopes (2009) afirma que se Estado e mercado encontram-se articulados, juntos desencadeiam uma lógica de que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar o próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo. Assim, fica claro que a inclusão no discurso neoliberal não está interessada no bem-estar dos sujeitos, mas sim em manter suas redes de trabalho.

Nesse contexto de globalização, em meio a essa luta de forças hegemônica e forças contra-hegemônicas é que o processo de inclusão educacional se expande e alcança organismos internacionais e é implantada em diversos países. É nesse momento que a inclusão educacional pode ser recontextualizada e, conseqüentemente, adotar por meio da interdiscursividade outros discursos. Nesse sentido é que essa investigação se desenvolve e chega à tese de que **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.**

CAPÍTULO 3 – Pilares teóricos

Neste capítulo apresentamos o aporte teórico da presente investigação. Inicialmente é discutida a teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC) na visão de Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010). Nos itens seguintes, a discussão teórica parte para o estudo da interdiscursividade, intertextualidade, para então chegarmos à teoria de recontextualização, na visão da ADC. Consideramos essa teoria um dos pilares de grande sustentação para esta pesquisa, uma vez que a tese a qual chegamos após as análises e reflexões é de que **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.**

Com base no pressuposto de que a recontextualização realiza seleções discursivas em seu processo, é importante verificar as ideologias que estão inculcadas na recontextualização. Por tal razão, incluímos nessa investigação a teoria de estudos das ideologias com base em Thompson (1995) e Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010).

Para interpretar a tese supramencionada é necessária a seleção do corpus, composto de textos orais e escritos. Portanto, será útil investigarmos os elementos textuais e, para isso, utilizamos as teorias das representações, modalidades e avaliações, conforme Fairclough (2003, 2006, 2010), além das categorias de inclusão e exclusão dos atores sociais de Van Leeuwen (1997, 2008). Nos itens que se seguem, toda a teoria aqui mencionada será apresentada.

3.1 ADC: uma teoria transdisciplinar

3.1.1 Pensamentos que constituem a ADC

Identificamos, aqui, as vertentes da Análise de Discurso Crítica, para em seguida indicarmos a proposta teórica que adotamos nesta investigação.

A Análise de Discurso Crítica (ADC), como uma perspectiva teórica e metodológica, aparece no início dos anos 1990, após a realização de um simpósio em Amsterdã que

proporcionou o encontro de estudiosos do discurso como Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo Van Leeuwen e Ruth Wodak. Na oportunidade, os referidos estudiosos confrontaram suas abordagens e discutiram as diferenças e similaridades a respeito da Análise de Discurso Crítica.

É importante destacar que o início da proposta da ADC também foi marcado pela publicação da revista *Discourse and society* em 1990, editada por van Dijk. O encontro em Amsterdã marcou o início de inúmeros projetos e colaborações entre os estudiosos e suas diferentes abordagens da ADC, o que proporcionou uma edição especial da revista *Discourse and Society* em 1993, que apresentou as diferentes vertentes desse grupo de estudiosos. Vários outros pesquisadores passaram a desenvolver estudos em Análise de Discurso Crítica o que consolidou a ADC como um paradigma dentro da linguística. Contudo, as abordagens iniciais da ADC ainda orientam as investigações atuais. Portanto, é importante conhecer cada uma delas para adotarmos, ao desenvolver uma pesquisa em ADC, a proposta que será mais adequada para cada investigação.

Para identificar as diferentes propostas de estudos em Análise de Discurso Crítica, elaboramos o quadro a seguir, no qual apresentamos resumidamente cada abordagem seguida por cada um dos estudiosos do início da ADC.

Quadro 25 – Abordagens da ADC

ABORDAGENS DA ADC	
Gunther Kress	Concentra-se na economia política dos meios de representação, ou seja, busca compreender como diferentes sociedades valorizam distintos modos de representação e como os utilizam. Esta abordagem procura entender a formação de cada ser humano como indivíduo social em resposta as representações disponíveis.
Norman Fairclough	Estabelece a teoria que sustenta a ADC. Elabora um quadro analítico para investigar a linguagem em relação as ideologias e o poder, além de mostrar como a ADC é útil para analisar as mudanças sociais contemporâneas.
Teun van Dijk	Interessa-se pelos textos e pelos discursos como unidades básicas e como práticas sociais. Considera o discurso relevante para o estudo do processamento da linguagem. Utiliza o modelo cognitivo para analisar como o indivíduo entende o discurso.
Ruth Wodak	Adota a perspectiva de que o conceito de poder, ideologia e história são centrais para o estudo do discurso. Acredita que as relações entre a linguagem e a sociedade são tão complexas e multifacetadas que é necessária uma pesquisa interdisciplinar.
Theo Van Leeuwen	Desenvolveu estudos pioneiros a respeito da interação entre o verbal e o visual nos textos e nos discursos, bem como os significados das imagens. É importante destacar a teoria desenvolvida por Kress e Van Leeuwen em 1996, na qual eles apresentam um modelo eficaz para análise dos recursos visuais utilizados pelas mídias.

Fonte: elaboração da autora.

Essas abordagens têm como objetivo comum promover a conscientização e a emancipação dos indivíduos, uma vez que a ADC, em qualquer de suas abordagens, procura desvelar as ideologias contidas nos discursos e investigar criticamente como as desigualdades sociais são expressas, sinalizadas, constituídas e legitimadas por meio dos diferentes discursos. Vale a pena acrescentar o que Vieira (2002, p. 153) afirma a respeito dos objetivos da ADC, dizendo que “os estudos da Análise de Discurso Crítica têm por objeto explicitar o encoberto no discurso que, por alguma razão, não é imediatamente percebido”.

Walkyria Wetter Bernardes, em sua tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UNB), em 2009, ressalta que a Análise de Discurso Crítica considera que a linguagem é uma faceta da vida social e está íntima e dialeticamente ligada a outros aspectos da vida em sociedade. Bernardes (2009) acrescenta que a dialética entre a linguagem e a sociedade é devido ao fato de esses dois elementos, mesmo sendo bastante distintos, não se separarem, uma vez que se houver mudanças no discurso poderá também ocorrer mudanças sociais. Bernardes (2009) destaca que a linguagem é um aspecto de grande importância para a pesquisa social, principalmente quando se trata de questões relevantes como as que dizem respeito aos sistemas econômicos, às relações sociais, ao poder e à ideologia, às instituições, às mudanças e identidades sociais, e assim por diante. Além disso, Bernardes (2009) ressalta que a ADC ainda inclui análise dos diversos usos da língua, como fala, escrita, televisão e internet, os quais são considerados textos no sentido lato, uma vez que o conceito de texto geralmente, por convenção, refere-se ao que está escrito.

Nesse sentido é que a Análise de Discurso Crítica será fundamental para a interpretação da tese de que os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico. Dentre as diferentes vertentes da ADC, adotamos a proposta de Norman Fairclough como base para esta investigação, uma vez que nossa atenção está direcionada às ideologias contidas no discurso de inclusão, bem como às mudanças sociais que esse discurso tem construído. Nos itens seguintes discutiremos as propostas de Fairclough para a investigação em Análise de Discurso Crítica.

3.1.2 Abordagens “faircloughianas” da ADC

3.1.2.1 Teoria Tridimensional do Discurso

Em sua obra *Discurso e Mudança Social*, ao formular a Teoria Social do Discurso, Fairclough (2001) apresenta sua proposta de análise teórica e metodológica, linguística e socialmente orientada. Considera que o uso da linguagem é uma forma de prática social. Nesse sentido, apresenta o discurso em um quadro tridimensional, o qual contém a dimensão textual, a dimensão da prática discursiva e a dimensão da prática social, representadas na figura a seguir:

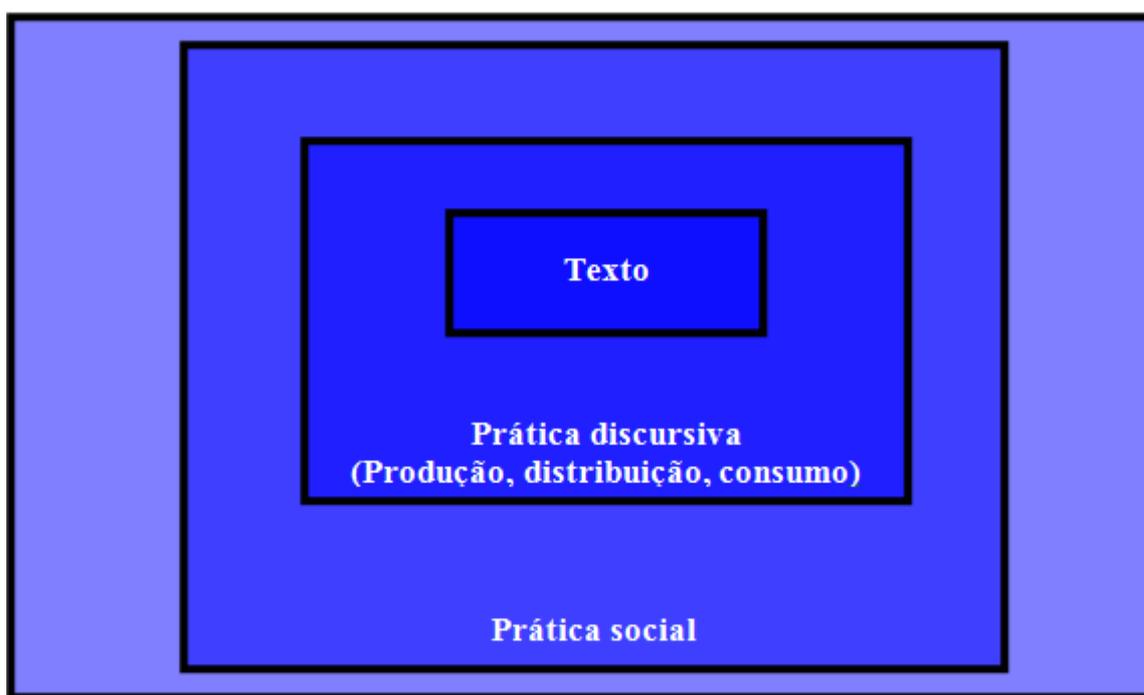


Figura 5 – Concepção tridimensional do discurso

Fonte: Fairclough (2001).

Bernardes (2009), a respeito dessa proposta de Fairclough, ressalta que o discurso passa a ser investigado por meio de três tradições analíticas: o *texto*, a *prática discursiva* e a *prática social*. A autora em questão salienta: A parte da investigação que diz respeito à análise textual é denominada de "descrição", e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da prática social são nomeadas de "interpretação". Segundo Bernardes (2009) a meta de Fairclough ao apresentar sua proposta tridimensional é estabelecer uma dimensão de

profundidade a sua proposta analítico-metodológica pelo fato de abordar o texto nos territórios da ação social, estabelecendo um sério comprometimento dos estudos da linguagem com a mudança da sociedade.

Para Fairclough (2001), discurso é uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual, ou reflexo de variáveis situacionais. Essa noção implica o discurso como um modo de ação que permite aos sujeitos agirem sobre o mundo e sobre os outros, sendo também um modo de representação.

A segunda implicação indicada pelo referido teórico é a relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Assim, o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. O discurso é visto, nessa proposta, como texto e interação na Análise de Discurso. Nesse sentido, qualquer exemplo de discurso é considerado simultaneamente texto, prática discursiva e prática social, sendo que a dimensão textual está relacionada à análise linguística de texto, enquanto a dimensão da prática discursiva está voltada à interação textual e refere-se à produção e à interpretação desse texto.

A prática social, por sua vez, cuida das circunstâncias institucionais e organizacionais nas quais ocorre o evento discursivo, e analisa a maneira como a prática social pode moldar a prática discursiva com efeitos constitutivos e construtivos.

Fairclough (2001) aponta três efeitos construtivos do discurso:

- o primeiro efeito contribui para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos sociais’ e os tipos de ‘eu’;
- no segundo efeito, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas;
- no terceiro efeito, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Segundo Fairclough, esses três efeitos formam a três funções da linguagem que o autor denomina de função identitária, função relacional e função ideacional. A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a

função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos.

Fairclough (2001) apresenta categorias analíticas para cada uma dessas dimensões. Na dimensão textual, a análise é organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Na prática discursiva, a organização dá-se em: produção, distribuição, no consumo e contexto, na força, coerência e intertextualidade. Já na dimensão da prática social, são incluídos na análise: as ideologias, os sentidos, as pressuposições, as metáforas, a hegemonia, as orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Nesse sentido, a proposta tridimensional compreende a análise da prática discursiva, do texto e da prática social.

3.1.2.2 Relação entre estrutura social, prática social e evento social na ADC

Para Bernardes (2009), Fairclough na obra *Analyzing Discourse* estabelece uma forte ligação entre análise linguística e teoria social por propor um método-analítico com ênfase nas mudanças sociais com destaque nas que originaram o novo capitalismo.

Essa obra fornece um instrumental para a investigação da língua falada ou escrita. Pretende, assim, apresentar material analítico tanto para os pesquisadores das ciências humanas e sociais, bem como para os linguistas. No meu entendimento, a importância dessa obra recai no fato de ela propiciar categorias analíticas para o pesquisador em ciências sociais e humanas, levando em consideração a importância dos processos linguísticos para essas investigações. De outro lado, torna possível para o linguista o trânsito por uma análise da fala e da escrita socialmente orientadas. O autor não pretende com isso reduzir a vida social à língua, tampouco afirmar que tudo é discurso. Seu propósito é enfatizar que o estudo do discurso permeia áreas outras de investigação, e, por meio da análise de seus elementos constituintes, pode-se chegar à averiguação mais abrangente e mais completa em outras áreas do conhecimento. (BERNARDES, 2009, p. 49).

Fairclough (2003) dilui a prática discursiva na prática social, configurando, assim, um modelo bidimensional. Para que isso fique mais claro, apresenta-se a Figura 6:

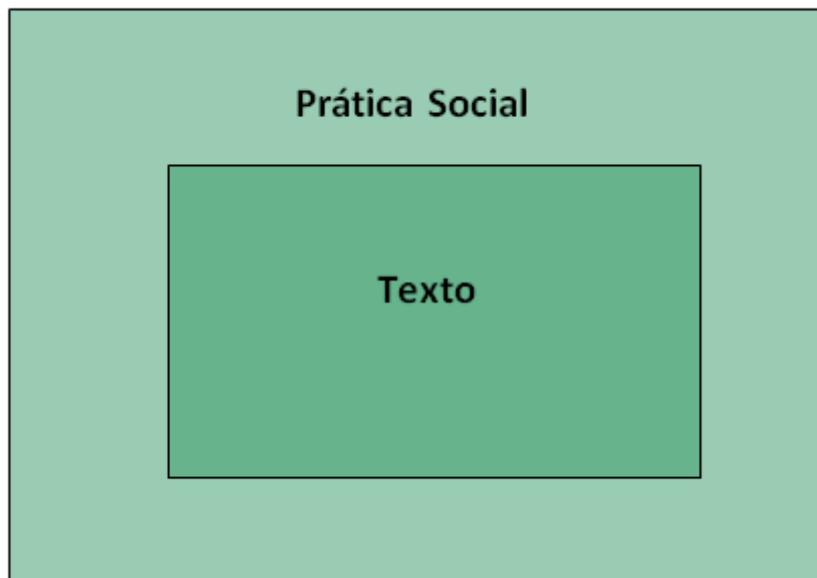


Figura 6 – Proposta bidimensional do discurso

Fonte: Assunção (2007).

Fairclough (2003) traz à tona a relação entre evento social, prática social e estrutura social. Por estrutura social entende-se uma entidade abstrata que compõe o grupo de possibilidades de discursos, em suma, a língua. O evento social configura-se como a materialidade do discurso, aquilo que efetivamente ocorre, ou seja, o texto. Ambas são mediadas pela prática social, ou ordens do discurso, que, por sua vez, selecionam possibilidades estruturais e abandonam outras. Portanto, o que interessa à ADC é o evento social e a prática social.

Os textos, segundo Fairclough (2003), são partes dos eventos sociais. Ele ressalta que as pessoas podem agir e interagir no curso dos eventos sociais por meio da fala ou da escrita, mas esses não são os únicos meios, pois alguns eventos sociais têm caráter altamente textual, outros, não.

Quanto às estruturas sociais, o teórico em questão destaca que são entidades muito abstratas. No entanto, a relação entre estruturas e eventos, é bastante complexa. Essa relação é mediada por entidades organizacionais intermediárias entre estruturas e eventos, as quais Fairclough denomina de práticas sociais. Os textos como elementos de eventos sociais não são apenas efeitos definidos pelas línguas. É necessário reconhecer entidades organizacionais intermediárias, ou seja, os elementos linguísticos das redes de práticas sociais, os quais Fairclough (2003) denomina de ordens de discurso. Os elementos das ordens de discurso são discursos, gêneros e estilos. Esses elementos selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outros – eles controlam a variabilidade linguística para certas áreas da vida

social. As ordens de discurso, então, podem ser vistas como organização e controle social da variação linguística.

Ordens de discurso são a organização e o controle social da variação linguística, e os seus elementos (discursos, gêneros, estilos) são, correspondentemente, categorias não puramente linguísticas, mas que fazem o corte através da divisão entre linguagem e ‘não-linguagem’, entre o discursivo e o não-discursivo.

O estudo das ordens de discursos pressupõe a análise de estilos, discursos e gêneros, uma vez que tais elementos discursivos se articulam e compõem as várias ordens de discurso, de modo geral, das sociedades. Assim, para compreendermos a ordem discursiva da inclusão educacional, é necessário que interpretemos diferentes gêneros, diferentes discursos e até mesmo diferentes estilos que, em conjunto, constituem a ordem de discurso da inclusão educacional.

Para compreendermos essa ordem discursiva é necessário observarmos as teorias que orientam a interpretação das ordens de discurso. Assim, seguem algumas definições a respeito de discursos, de estilos e de gêneros.

Discurso

Fairclough, em sua obra *Discurso e Mudança Social*, considera que o discurso é o uso da linguagem como forma de prática social e não como uma atividade puramente individual. Fairclough (2003) afirma que, em sua concepção, discursos são maneiras de representar: os processos, as relações e as estruturas do mundo material; os pensamentos, os sentimentos e as crenças e a vida em sociedade. O teórico em questão acrescenta que os discursos não apenas representam o mundo como ele é, mas, também, os discursos são projetivos, imaginários, pois representam mundos possíveis, diferentes do mundo real. O referido autor ressalta que os discursos são recursos que as pessoas utilizam em suas relações pessoais, ou seja, as pessoas utilizam diferentes discursos nos vários relacionamentos que mantêm uma com as outras.

Fairclough (2003) acrescenta que o discurso como diferentes modos de representação sugere um grau de repetição e de comunalidade por serem divididos em grupos de pessoas e pela estabilidade ao longo do tempo. Ressalta que em qualquer texto é possível encontrar diferentes representações de aspectos do mundo, porém, cada representação não pode ser considerada um discurso distinto. Os discursos transcendem as representações concretas e locais, isto porque um único discurso pode conter diferentes representações específicas. Os discursos diferem no grau de repetição, de comunalidade, de estabilidade ao longo do tempo e

o quanto do mundo eles incluem, e, conseqüentemente, na variedade de representações que eles produzem. A esse respeito, é importante acrescentar a compreensão de discurso adotada por Luiza Hiroko Yamada Kuwae em sua tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UNB), cujo título é “Cem anos de imigração japonesa: a construção midiática da Identidade do imigrante japonês”. Ao refletir sobre o discurso na história, ela faz referência a Jäger (2003), e afirma:

Segundo Jäger (2003), o discurso opera como um “fluir de conhecimento” e cria as condições não só para a formação de sujeitos, como também para a estruturação e a configuração das sociedades. Temos aqui os discursos como ramos ou tranças que se emaranham entre si, gerando uma “massa de discursos enrolados” e resultando em um “exuberante e constante crescimento dos discursos”, que a Análise de Discurso Crítica se esforça em desvendar. Esses discursos ganham significado desde que os nossos antepassados ou vizinhos tenham dado-lhes importância. Portanto, concordando com esse autor, ao considerarmos a história e a sociedade como um texto inacabado, “se o discurso troca, o objeto não somente troca seu significado, sim, que se converte em um objeto diferente; perde sua identidade prévia” (JÄGER, 2003, p. 76). Segui esse olhar na busca do sentido original do significado (simbolismo coletivo) quanto ao imigrante japonês dentro de um emaranhado de significados criados ou que tenham existido ao longo dos 100 anos da imigração japonesa, sem esquecer que o sentido é mutável. (KUWAE, 2013, p. 125).

Fairclough (2003) destaca que os discursos podem ser vistos como modos de representação que constituem pontos nodais na relação dialética entre linguagem e outros elementos da vida social, e que também podem ser vistos como combinações de outros discursos articulados, proporcionando o surgimento de outros por meio da combinação dos diferentes discursos já existentes. O autor acrescenta que os textos promovem relações dialógicas entre seus “próprios” discursos e os discursos de outros e que uma análise interdiscursiva está parcialmente relacionada com a identificação de quais discursos são utilizados e como eles são articulados.

Tatagiba (2014), em sua dissertação de mestrado apresentada ao PPGL da UNB, intitulada “Dos letramentos as mudanças discursivas e sociais na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas”, faz a seguinte reflexão a respeito de discurso:

o discurso ocorre constantemente no nosso dia a dia, isso porque discurso é toda ação comunicativa de nossa vida social, ou seja, o discurso não é somente escrita, mas é também fala, imagem, cores, efeitos sonoros, entre outras formas de semiose. Quando falamos, escrevemos, cantamos, ou utilizamos alguma imagem para comunicar algo, estamos produzindo e, ao mesmo tempo, reproduzindo discursos com maior ou menor consciência sobre a polifonia (BAKHTIN, 1990) acerca dos nossos próprios discursos. Quando recebemos alguma informação por meio de algum discurso (uma imagem, uma notícia, um filme, um texto escrito, escutamos um caso) estamos consumindo um determinado discurso, esse consumo pode ser

maior ou menor, conforme o quanto dedicamos nossa atenção ao discurso distribuído. (TATAGIBA, 2014, p. 44).

Silva (2007), com base em Fairclough (2003), destaca que os discursos carregam em si um significado representacional, os quais compreendem as representações de aspectos do mundo físico, mental e social. Na obra *Language and Globalization* Fairclough reforça sua ideia apresentada em Fairclough (2003) ao afirmar: “um discurso é um modo particular de representar algum aspecto ou área da vida social” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 31).

Fairclough (2010) retoma seu conceito de discurso e novamente ressalta o caráter representacional do discurso ao afirmar que discursos são representações posicionadas. O teórico explica que adota, agora, a expressão “representações posicionadas”, devido ao fato de que diferentes papéis nas relações sociais de uma determinada prática social tendem a dar origem a diferentes representações.

Nesse sentido é que os discursos selecionados para esta pesquisa encontram sua relevância, uma vez que temos nesta investigação o discurso oficial representado pelos documentos que compõe o corpus analítico, bem como a representação de discursos das pessoas com deficiência e dos profissionais que trabalham diretamente com esse público, os quais se materializam por meio de entrevistas coletadas para a análise.

Estilos

Conforme Fairclough (2003), os estilos consistem no aspecto discursivo das diferentes maneiras de ser, ou seja, na identidade inerente a cada pessoa. É importante destacar que a identidade de cada um de nós é constituída da maneira de falar, da forma de escrever, assim como é também, constituída do modo de olhar, da forma de parar e de andar, e assim por diante. Nesse sentido, é que os estilos estão ligados à identificação.

Silva (2007) destaca que o significado identificacional dos diferentes textos relaciona-se aos estilos.

Fairclough (2003) prefere usar o termo “identificação”, que, segundo ele, em forma de nominalização, enfatiza o processo de identificação, ou seja, como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras. A identificação, conforme indica Fairclough, é um processo complexo, cuja complexidade provém da necessidade de distinguir aspectos pessoais dos aspectos sociais da identidade e de diferenciar identidade social e personalidade.

Ressalta Fairclough (2003) que a identidade das pessoas não pode ser reduzida à identidade social, pois a identificação não é um processo puramente textual, não é

simplesmente uma questão de linguagem. Isso porque as pessoas não são somente preposicionadas em suas participações nos eventos sociais e nos textos, mas elas também são agentes sociais que fazem, criam e mudam as coisas da vida social. O teórico em questão também salienta que a consciência de si é uma pré-condição para os processos sociais de identificação nos discursos e nos textos.

Fairclough (2003) indica que a noção de identidade social conduz à elaboração do conceito de agência. Ele desenvolve esse pensamento a partir do pressuposto de que as pessoas são posicionadas involuntariamente como Agentes Primários devido ao que são quando nascem, ou seja, sobre o que inicialmente não têm escolha, como exemplo: camponês ou nobre; classe operária ou classe média; macho ou fêmea. O autor em questão afirma que são poucas as pessoas, nas sociedades contemporâneas, que permanecem dentro dos limites dessas posições. Contudo, a capacidade de transformar essa “determinação” social depende da reflexividade e da capacidade de tornar os Agentes Corporativos capazes de ações coletivas e, conseqüentemente, de promover mudança social.

Para Fairclough (2003), atingir uma identidade social, em sentido amplo, depende da capacidade de assumir papéis sociais, mas personificando-os, investindo-os de sua própria personalidade ou identidade pessoal. Segundo o autor, as pessoas como agentes sociais estão dialeticamente interconectadas com o desenvolvimento completo de suas personalidades. A formação de uma personalidade depende da capacidade de formular os interesses primário e conclusivo de alguém, e balancear e priorizar esses papéis sociais em seus próprios termos.

Fairclough (2003) destaca que os estilos realizam-se em vários aspectos linguísticos.

- Aspectos fonológicos: pronúncia, entonação, acento tônico, ritmo.
- Vocabulário e metáfora: uso de termos que permitem identificar o que está sendo intensificado como, por exemplo, os advérbios.

Fairclough (2003) indaga: até que ponto podemos considerar a interação da língua e da linguagem corporal como um discurso? Ao refletir a respeito dessa questão, ele acrescenta que não podemos reduzir toda sorte de manifestação de linguagem corporal em discurso, mas essa indagação é para destacar a dialética existente entre mundo discursivo e mundo não discursivo.

Fairclough (2010) ressalta que figuram como estilos os modos de ser, as identidades. O autor adota o seguinte exemplo a fim de “clarear” esse conceito: existem várias maneiras de ser um líder político ou um gerente, que são compostas por partes do corpo desses indivíduos e por partes discursivas.

Gêneros

Ao abordar a questão dos gêneros, Fairclough (2003) afirma que estes são compostos pelas diversas maneiras de agir e interagir discursivamente por meio dos eventos sociais. Ele retoma esse conceito de gênero na sua obra de 2010 ao reafirmar que figuram como gêneros as formas de agir e interagir no discurso. Como exemplo de gêneros em 2010 ele indica as entrevistas, as palestras e as conversas.

Silva (2007) destaca que nos gêneros se situa o significado acional, o qual permite enfocar o texto como modo de inter(ação) em eventos sociais.

Fairclough (2003) ressalta que alguns gêneros têm caráter fixo e homogêneo, enquanto outros são variáveis e em fluxos. O referido teórico salienta que as mudanças nos gêneros ocorrem por meio das mudanças nas articulações de diferentes gêneros por meio de combinações de gêneros já existentes, oportunizando, assim, o surgimento de um novo gênero. Além disso, o autor destaca que a análise de gênero deve observar os elos e as misturas de gêneros, para em seguida analisar as propriedades individuais de cada gênero.

Fairclough (2003) identifica os gêneros em diferentes níveis de abstração, e assim fornece categorias analíticas para o estudo dos gêneros, tais como: pré-gênero, gêneros situados e gêneros desencaixados.

Quadro 26 – Categorias analíticas de gêneros em relação ao nível de abstração

CATEGORIAS ANALÍTICAS DE GÊNEROS EM RELAÇÃO AO NÍVEL DE ABSTRAÇÃO	
Pré-Gênero	categorias mais abstratas que compõe diversos gêneros situados, como: narrativa, descrição, conversação e argumentação.
Gêneros situados	realizações mais concretas como: artigo acadêmico.
Gêneros desencaixados	transformados em um tipo de tecnologia social que pode ser usada em diferentes áreas e em diferentes níveis da vida social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 69).

Fonte: Fairclough (2003), organização da autora.

A respeito de estrutura genérica, Fairclough (2003) apresenta as estruturas genéricas *notícia* na forma de resumo do noticiário, sendo que o título traz o resumo da história. Porém, ele destaca que nem sempre as notícias são apresentadas com essa estrutura fixa. Fairclough (2003) acrescenta que, no ambiente das websites, essa organização não é uma forma clara da estrutura genérica devido ao avanço das novas tecnologias e das características próprias do novo capitalismo.

Fairclough (2003) afirma que os gêneros se diferenciam quanto às atividades, às relações sociais e à comunicação tecnológica. De acordo com esse autor, quando chegamos aos textos como elementos de eventos sociais, a ‘superdeterminação’ da linguagem por outros elementos sociais torna-se massiva: textos não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e de ordens de discurso, são também efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de maneira que se torna difícil separar os fatores que modelam os textos.

As práticas sociais, para Fairclough (2003), são articulações de diferentes elementos sociais associados a áreas particulares da vida social. Fairclough destaca como ponto importante a respeito das práticas sociais o fato de que elas articulam o discurso com outros elementos sociais não discursivos. Os eventos sociais são moldados por redes de práticas sociais: as práticas sociais definem maneiras particulares de ação, e, embora os eventos reais possam, mais ou menos, diferir dessas definições e expectativas (porque eles perpassam diferentes práticas sociais e também por causa dos poderes causativos dos agentes sociais), eles ainda são, em parte, moldados por práticas sociais.

Ormundo (2007) destaca que a análise de gêneros é um importante instrumental para pesquisas que visam investigar de que maneira as novas tecnologias exercem influência nos processos econômicos, políticos, sociais e culturais refletidos nos novos gêneros e nas cadeias de gêneros que estão surgindo na ‘sociedade da informação’, e assim reconfiguram as práticas sociais da linguagem do cotidiano que, por sua vez, reconfiguram as estruturas sociais.

Fairclough, na sua obra de 2006 *Language and Globalization*, direciona o estudo de gêneros para relação entre linguagem e globalização por meio do conceito de reestrutura e reescala do capitalismo. O referido autor afirma que essa reestruturação carrega elementos semióticos que instauram uma nova ordem de discurso e conseqüentemente uma nova relação entre gêneros, discursos e estilos. No próximo item discutiremos essa relação entre linguagem e globalização.

3.1.2.3 A transdisciplinaridade na ADC

Uma outra versão da Análise de Discurso é apresentada por Fairclough (2006). Nessa abordagem, o discurso e o texto são imbricados na análise social; a linguagem passa a ser

investigada associada à economia política. Essa associação faz com que essa abordagem seja considerada transdisciplinar.

É importante destacar que transdisciplinaridade ocorre quando uma determinada área do conhecimento se apropria da teoria e do método de outras disciplinas e, com isso, transforma seu método e sua teoria.

Bernardes (2009), a respeito dessa vertente da ADC apresentada por Fairclough (2006), ressalta que a teoria faircloughiana evolui e agora aborda os estudos da linguagem nos processos da globalização, uma vez que traz para Análise de Discurso Crítica temas da economia da política e da cultura com o objetivo de desenvolver uma teoria que oriente estudos a respeito da relação existente entre discursos e as várias dimensões da globalização. A referida autora, em suas reflexões a respeito dessa proposta de análise de Fairclough (2006) destaca os três pontos que Fairclough apresenta a respeito da linguagem no processo da globalização, os quais podem ser organizados da seguinte forma:

Quadro 27 – A linguagem no processo da globalização

A LINGUAGEM NO PROCESSO DA GLOBALIZAÇÃO	
Redes, conectividades e interações que se expandem por fronteiras e bordas espaciais.	Dependem de formas particulares de comunicação (gênero) especializadas em interação transnacional e inter-regional.
Distinção entre os processos reais da globalização, e os discursos da globalização.	A globalização é um conjunto de mudanças que acontecem no mundo atualmente, mas é, também, uma palavra proeminente nos modos pelos quais as mudanças são representadas.
Relacionamento entre o processo real da globalização e os discursos que circulam no interior desses limites.	Os discursos da globalização não representam apenas os processos da globalização, mas podem, também contribuir para criar e moldar processos reais de globalização.

Fonte: Bernardes (2009) com base em Fairclough (2006). Organização da autora.

Na visão de Fairclough (2006), os discursos da globalização exercem um importante papel na criação e na modelagem dos atuais processos da globalização. O autor em questão salienta que é necessário distinguir os processos reais da globalização dos discursos da globalização. No entanto, ele afirma que não se pode realmente separá-los.

A posição do autor em *Language and globalization* (2006) é a seguinte:

- a) os processos reais de globalização existem, independentemente do fato de as pessoas os reconhecerem ou não, e de como elas os representam;
- b) porém, os modos pelos quais esses processos reais são representados recai, inevitavelmente, sobre certos discursos ao invés de outros. Portanto o problema se coloca no modo como decidimos quais discursos usaremos para discutir e representar os processos reais. (BERNARDES, 2009, p. 54).

Segundo Fairclough (2006), a relação existente entre discurso e globalização resume-se nos seguintes pontos:

- a) o discurso representa a globalização quando informa a respeito desse processo;
- b) o discurso pode mascarar a globalização, ao apresentar distorções e inverdades a respeito dela;
- c) o discurso pode projetar uma visão particular da globalização a fim de legitimar ações, políticas e estratégias de organizações sociais particulares e de agentes;
- d) o discurso pode colaborar na constituição, na difusão e na reprodução de ideologias;
- e) o discurso pode gerar representações imaginárias de como o mundo será ou deveria ser, com a finalidade de transformar o imaginário em realidade.

Ao apresentar essa abordagem da ADC, Fairclough salienta a existência de cinco vozes da globalização, as quais destaco no quadro a seguir:

Quadro 28 - Vozes da globalização

VOZES DA GLOBALIZAÇÃO	
Acadêmica	Ocorre por meio de teorias e análises
Organizações governamentais	Efetiva-se por meio de governos nacionais e suas organizações, como: ministérios, comissões, governos locais e agências de governo internacional
Organizações não governamentais	Refere-se às grandes empresas, partidos políticos e instituições filantrópicas
Mídia	Efetiva-se, de modo geral, por meio da imprensa como: rádio, televisão, internet, jornais impressos e todas formas de veículos de comunicação midiáticos.
Pessoas comuns	Refere-se às experiências individuais com a globalização e suas reações particulares e ao mesmo tempo diversas em relação a globalização

Fonte: Fairclough (2006), organização da autora.

Fairclough (2010) retoma essas cinco vozes da globalização, mas destaca que elas não são totalmente distintas. O autor exemplifica isso ao afirmar que a análise acadêmica contribui direta ou indiretamente para a linguagem de agências governamentais e não-governamentais e até mesmo o que a própria análise acadêmica chama de literatura de gestão. No entanto, ele destaca que distinguir apenas cinco vozes inevitavelmente facilita a compreensão da multiplicidade de vozes reais.

Fairclough (2006) afirma que para desenvolver uma pesquisa que envolve linguagem e globalização, o pesquisador deve em primeiro lugar fazer uma análise social e, em seguida, investigar os elementos textuais. Para a análise social, Fairclough (2006) apresentou como instrumental os seguintes níveis de abstração: estrutura social (características gerais e duradouras, como: o capitalismo e a estrutura de classes sociais); prática social (maneiras de agir habituais, rituais ou institucionalizadas); e evento social (dizem respeito às ações).

Fairclough (2012) retoma essa discussão ao afirmar que a vida social pode ser conceituada e analisada como a interação entre os três níveis da realidade social: estruturas sociais, práticas sociais e eventos sociais. Nessa obra ele define esses três níveis de abstração da vida social da seguinte forma:

Eventos sociais – instâncias individuais concretas de coisas que estão acontecendo; determinados comportamentos das pessoas; determinadas maneiras, de agir, inclusive maneiras de agir por meio de linguagem.

Estruturas sociais – são estruturas, sistemas e mecanismos que são vistos pelos cientistas sociais como forças causais que podem ser explicadas em termos de eventos sociais e práticas sociais. Fairclough (2012) indica o capitalismo, como exemplo, de estrutura social (ou melhor, um conjunto interconectado de estruturas sociais). O autor em questão ressalta que a relação entre estrutura social e eventos sociais não é feita diretamente, mas é mediada por meio de práticas sociais.

Práticas sociais – são formas de atuação, formas de representação e maneiras de ser (relativamente estável e durável) associadas a identidades particulares. Como exemplo, o autor indica a prática de discussão política por meio de debate público em que as pessoas discutem a crise. Fairclough (2012) salienta que as estruturas sociais estão diretamente ligadas as formas de práticas sociais e que as práticas sociais estão diretamente ligadas às formas de eventos sociais. Contudo, as estruturas sociais não se relacionam diretamente aos eventos sociais, mas mudanças nos eventos sociais podem provocar transformações nas práticas sociais e conseqüentemente provocar mudanças nas estruturas sociais.

Cada um desses níveis, segundo o referido autor, relaciona-se a um momento semiótico, como no quadro a seguir:

Quadro 29 – Transdisciplinaridade: análise social e momento semiótico

ANÁLISE SOCIAL E MOMENTO SEMIÓTICO	
Estrutura social	Língua
Prática social	Ordens de discurso
Evento social	Textos

Fonte: Fairclough (2006), organização da autora.

O texto, segundo Fairclough (2006), constitui a concretização do evento social, o qual resulta da relação dialética com ordens de discursos mais ou menos estáveis, sendo que o seu maior nível de abstração é a língua. No nível da prática social, a ordem de discurso é o seu momento semiótico. As ordens de discurso são constituídas por diferentes discursos, diferentes estilos e diferentes gêneros. Assim, se há uma produção textual inovadora significa que há transformações nos discursos, nos estilos e nos gêneros. Essas inovações podem ser selecionadas, retidas e incorporadas às ordens de discurso e assim, mudanças nas ordens de discursos significam mudanças nas práticas sociais. A língua é o momento semiótico da estrutura social, sendo, portanto, as formas em que as instituições e organizações estabelecem seus códigos.

Fairclough (2012) reafirma que as estruturas sociais, práticas sociais e eventos sociais têm um caráter parcialmente semiótico. Na obra de 2012, ele afirma que o aspecto semiótico dos eventos sociais são textos, incluindo a fala, bem como os textos escritos, os textos eletrônicos, e multimodais. Já no que se refere as práticas sociais, as formas de agir incluem gêneros, as formas de representar incluem discursos e os modos de ser incluem os estilos.

Quanto à análise textual, Fairclough (2006) ressalta sua importância para a análise das mudanças sociais, em particular, as transformações oriundas da globalização, destacando o papel da ADC para essa forma de investigação. Aponta como instrumental as categorias contidas em sua obra *Analysing Discourse: Textual analysis for social research* (2003), contudo não deixa de apontar em *Language and Globalization* (2006, p. 168-169) uma listagem de categorias analíticas, divididas em dois grupos, como se segue.

Quadro 30 – Categorias analíticas apresentadas por Fairclough (2006)

CATEGORIAS ANALÍTICAS	
Características existentes nas relações entre a intertextualidade e a interdiscursividade híbrida de textos.	Forma como gêneros, discurso e estilos são apresentados nos textos; forma como ocorre o hibridismo interdiscursivo: gêneros, discursos e estilos híbridos; cadeia de gêneros e na intertextualidade.
Características linguísticas de textos.	Argumentação, gêneros argumentativos; pressuposição e implicação; relações de equivalência, contradições, interação dialogismo, a polêmica, avaliação dos textos, inferência, metáfora, modalidade, narrativas, nominalização, exageração, características paralinguísticas e linguagem corporal, voz passiva, pronomes de inclusão ou exclusão; representação dos agentes sociais (suas ações e relação espaço-temporal), retórica, persuasão, vocabulário (mudança de vocabulário, padrões de colocação e significado de palavras-chave), jogo de palavras.

Fonte: Fairclough (2006), organização da autora.

3.1.2.4 Fairclough (2010): uma união de suas abordagens

Fairclough (2010) refere-se à proposta tridimensional como uma abordagem adequada para se investigar a mudança social e cultural. Ele acrescenta que essa adequação se deve ao fato de que a abordagem tridimensional coloca em primeiro plano as ligações entre a prática social e a linguagem e a investigação sistemática das conexões entre os processos sociais e as propriedades de textos. Fairclough (2010) destaca que uma característica especial dessa abordagem é que a ligação entre a prática social e o texto é mediada pela prática discursiva, ou seja, como um texto é produzido e interpretado.

Além disso, ele ressalta o caráter crítico da proposta tridimensional, por essa abordagem tornar visível, por meio da análise, as conexões entre as propriedades dos textos e os processos e as relações sociais (ideologias e relações de poder), que geralmente não são óbvias e cuja eficácia depende dessa opacidade.

Fairclough (2010) destaca que a Análise de Discurso Crítica inclui a descrição linguística do texto, a interpretação da relação entre os processos produtivos do discurso e a explicação da relação entre os processos discursivos e os processos sociais. Nesse sentido é que ele, também, apresenta em sua obra de 2010 o tema da ordem de discurso.

O tema *ordens de discurso* foi bastante discutido por Fairclough (2003, 2006). O autor retoma esse tema (2010) e acrescenta reflexões bastante relevantes para o estudo das ordens de discursos e seus elementos: gêneros, discursos e estilos.

Fairclough (2010) usa o termo "ordem de discurso" para se referir a campos como permanências relativas articuladas no momento em que ocorre o texto. Ele também indica que, por outro lado, os termos intertextualidade (ou interdiscursividade) podem ser usados para falar sobre mudanças nas articulações de gêneros, discursos e estilos em textos específicos.

A respeito de *estilos*, Fairclough (2010) destaca que se trata da identificação das pessoas envolvidas nas práticas sociais, ou seja, é a construção dos elementos que identificam as pessoas e as diferenças entre elas. Nesse sentido, diferentes estilos significam diferentes identidades. O estudo de estilos é relevante para a presente investigação, uma vez que analisaremos, por meio de entrevistas, pessoas com deficiência e profissionais que atuam na inclusão educacional. Portanto, analisar o estilo desses grupos sociais ajuda a compreender o processo de recontextualização que esses grupos sociais estão vivenciando.

Fairclough (2010) acrescenta que estilos são identidades, ou "modos de ser", em seu aspecto semiótico.

Quanto ao *discurso*, segundo o referido teórico, trata-se da maneira que as pessoas representam o mundo, incluindo a si mesmas e suas atividades produtivas. Assim, diferentes discursos são diferentes formas de representação, as quais se relacionam com diferentes posições, ou seja, os discursos constituem diferentes visões do mundo social.

Fairclough (2010) define discurso como imbricação de falar e escrever no exercício, reprodução e negociação das relações de poder, e em processos ideológicos e da luta ideológica. Ele acrescenta que os gêneros, os discursos e os estilos são categorias de análise, tanto da ordem do discurso quanto do texto, pois os gêneros, os estilos e os discursos são, por um lado, elementos das ordens de discurso com relativa permanência, e, por outro lado, instantaneamente, essas categorias constituem textos específicos de modo que podem, em maior ou menor grau, reproduzir ou transformar as permanências das ordens de discurso.

A esse respeito é importante lembrar o que Marcuschi declara a respeito de gêneros. Marcuschi (2008) considera que os textos se materializam em diversas formas e funcionam dos modos mais diversificados em situações sociais do dia a dia. Essas materializações dos textos se dão em gêneros textuais.

O autor acrescenta que o estudo dos gêneros permite analisar o funcionamento da sociedade mediado pelas atividades discursivas. Isso porque os gêneros são parte integrante da estrutura social e não simples reflexo dessa estrutura. Assim, Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar atividades formais e informais, da vida social, de maneira adequada.

Fairclough (2010) apresenta uma interpretação específica para as categorias de gêneros, discursos e estilos. Quanto aos *gêneros*, ele afirma que devem ser vistos como uma questão de interpretação textual associada a outros momentos de trabalho da produção da vida social e, portanto, dentro da interação social que constitui o trabalho. Assim, diferentes gêneros, diferentes meios de produção textual, diferentes recursos para texturização produzem e reproduzem a vida social, sendo ao mesmo tempo criativo e conservador. Gêneros, segundo Fairclough (2010), são formas semióticas de agir e interagir no mundo social, tais como notícias, entrevistas, reportagens, editoriais em jornais, propagandas na TV ou na internet.

O referido teórico acrescenta, também, os conceitos de gênero de governança e de gênero promocional, como se segue.

Gênero de governança: o gênero de governança tem a propriedade de ligar diferentes escalas, tais como o local e o particular, o nacional, o regional e o global. Esse gênero caracteriza-se por propriedades de recontextualização. A recontextualização ocorre com a apropriação de elementos de uma prática social dentro de outra. Pode-se representar a recontextualização como uma apropriação, uma transformação e uma colonização.

Gênero promocional: é utilizado para 'vender' produtos, marcas, organizações ou indivíduos. Ao abordarmos novos gêneros, apontados por Fairclough (2010), será útil acrescentarmos, aqui, o gênero de mídia global apresentado por Machin e Van Leeuwen (2007).

Gênero de mídia global: segundo Machin e Van Leeuwen (2007), nos gêneros globais, as formas e os formatos da comunicação midiática no contexto da globalização não são neutros, pois moldam e limitam o que contém. Os gêneros de mídia global como notícias, novelas, filmes e anúncios e seus estilos linguísticos e visuais, comunicam valores e identidades não apenas por meio de seus conteúdos, mas também por sua estrutura e forma

pelas quais se dirigem ao público. Enquanto o conteúdo é frequentemente localizado, as formas e formatos da mídia tendem a ser globais.

Um exemplo de gênero global bastante utilizado é o tipo problema-solução. Nesse gênero, o estágio do ‘problema’ irá ser expresso tipicamente por uma pergunta e conterà ou implicará relação direta com o interlocutor. A ‘solução’ tende a ser uma assertiva (a resposta à pergunta), que apresenta a solução como o agente. Esses estágios podem ser expressos de outras formas, e nem precisam ser expressos verbalmente. O ‘problema’, a ‘solução’ e o ‘resultado’ podem ser representados por imagens, seguindo a mesma ordem, ou seja, a imagem referente ao problema, seguida da imagem da solução e a imagem do resultado.

É importante destacar que os gêneros são multimodais. Os textos não são necessariamente lineares. Existe um elemento espacial em sua organização, o *layout*. Kress e Van Leeuwen (1996) reconhecem três princípios-chave, apresentados a seguir.

- Primeiro: a informação pode ser organizada em um eixo horizontal, com um elemento (por exemplo, uma foto) à esquerda e outro (por exemplo, texto) à direita. O elemento à esquerda é então apresentado como ‘Dado’, enquanto a informação à direita é apresentada como ‘Nova’, como algo a que se deve prestar atenção.
- O segundo princípio traz a informação organizada verticalmente, com dois elementos diferentes posicionados um sobre o outro, a informação colocada no topo é apresentada como ‘Ideal’ e a informação abaixo é a ‘Real’.
- Terceiro: a informação pode ser organizada de maneira concêntrica. Nesse caso, o ‘Centro’ contém a informação que é apresentada como crucial e as ‘Margens’ contém a informação que é apresentada com uma ideia complementar ao Centro.

Outro ponto importante na análise de gêneros globais é a modalidade. O termo ‘modalidade’ refere-se a recursos semióticos para indicar o quanto se deve considerar um conteúdo de comunicação verdadeiro e real.

Essas configurações indicam aos expectadores julgamentos da modalidade, de quão reais são as imagens (ou parte delas). Por exemplo, as tirinhas são tidas como ‘opiniões’ visuais e, portanto, como menos factuais que o fotojornalismo, que é visto como provedor de informação confiável e documental. Nesse sentido a modalidade é um importante instrumental metodológico na investigação de mídias globais.

Fairclough (2010), como em suas obras anteriores, relaciona as ordens de discursos às práticas sociais, e, portanto, acrescenta uma reflexão a respeito de práticas sociais.

Práticas sociais: Fairclough (2010) ressalta que a análise das práticas sociais é teoricamente coerente e metodologicamente eficaz para a pesquisa social. O teórico em questão também afirma que a força dessa análise está na possibilidade de analisar as estruturas sociais e a sua ligação com a análise da ação social. Ele ainda destaca que as práticas sociais envolvem formas de trabalho, de identificação, que é a construção de identidades sociais e representações do mundo social. No entanto, existem diferentes "performances" nestas posições, dependendo das participações sociais (classe, gênero, etnia etc.), além de histórias de vida e diferentes identidades anexadas a diferentes performances.

Fairclough (2010) acrescenta que as pessoas também produzem representações do mundo social, incluindo representações de si mesmas e de suas atividades produtivas, porém, simplesmente nunca agem diretamente nas representações de suas ações. Os domínios das ações são parte inerente das ações; as ações são reflexivas. Diferentes representações tendem a ser produzidas a partir de diferentes posições.

Fairclough (2010) refere-se ao poder de produzir textos (no sentido abstrato) como texturização, termo que ele adapta de "textura" da Linguística Sistemico-Funcional de Halliday e Hasan. Ele considera que a produção da vida social como práticas sociais é, em parte, a produção de textos. A criatividade de texturização como um modo de produção social, para Fairclough (2010), consiste na geração de novos significados por meio de novas combinações de elementos semióticos. Ele ressalta que qualquer diferença de formulação implica uma diferença de significado, embora a natureza dessa diferença é uma questão de negociação social e renegociação. Linguagem e outros sistemas semióticos são sistemas abertos, com capacidade ilimitada de gerar sentido por meio de conexões sintagmáticas e paradigmáticas. No entanto, há também a estruturação social da diversidade semiótica – a ordem do discurso –, o que limita a capacidade da linguagem e de outros sistemas semióticos de gerar significados, limitando as possibilidades combinatórias de gêneros e discursos. Nesse sentido, Fairclough destaca que há uma dupla estruturação da semiótica, ou seja, estruturação de sistemas semióticos e estruturação de ordens de discurso, sendo que ambas são fontes geradoras de texto.

De acordo com Fairclough (2010), analisar gêneros é entender textos dentro da produção da vida social e, portanto, dentro da interação social que constitui o trabalho. Assim, se temos diferentes gêneros, conseqüentemente temos diferentes meios de produção de tipos específico de textos, diferentes recursos para texturização. Fairclough destaca que a produção

social, ou seja, trabalho, vida social, produz e reproduz a vida social, que é ao mesmo tempo criativa e conservadora.

Fairclough chama a atenção para outra característica importante das práticas sociais: elas estão organizadas em redes. O referido teórico salienta que essas redes são mais ou menos estáveis, mais ou menos fluidas. Tais redes articulam diferentes formas de trabalho, diferentes relações sociais, diferentes identificações e diferentes representações, as quais correspondem a diferentes práticas sociais que se harmonizam. As práticas sociais são ligadas em rede dentro de áreas específicas da vida social que têm coerência interna relativa e são relativamente demarcadas em outros campos como, por exemplo, política e educação.

Fairclough (2010) destaca ainda que a organização interna do campo e a organização da forma em que é dividida a vida social entre os diversos campos são passíveis de mudanças. Além disso, as relações sociais dos diversos campos são relações de poder e de luta, em que as fronteiras externas e a estrutura interna dos campos são vistas como barreiras. Uma vez que as práticas sociais são sempre ligadas em rede dentro de campos, a análise do momento textual está sempre preocupada com a especificação de como diferentes gêneros, diferentes discursos e estilos diferentes são articulados em determinados tipos de relacionamentos.

As abordagens de Fairclough, apresentadas nestas seções em conjunto, representam os “alicerces” teóricos desta investigação, pois por meio dessas abordagens é que encontramos as demais orientações teóricas que nos conduzem à interpretação da tese de que os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.

Conforme Fairclough (2006) indica, para realizar uma análise que envolve a globalização, iniciaremos essa investigação por meio da análise social. Por meio das entrevistas (detalhadas no capítulo 4) e orientada pela teoria faircloughiana encontraremos respostas para as seguintes questões:

- O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?
- O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?

As demais teorias que se relacionam diretamente com tais questões serão indicadas nos itens subsequentes.

3.2 Interdiscursividade e intertextualidade

A intertextualidade será de grande importância para responder à questão: **quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?**

A intertextualidade é uma categoria que orienta a análise das relações externas dos textos. Assim, por meio da intertextualidade é possível investigar como textos "externos" estão incluídos em um texto e quais textos são excluídos. A intertextualidade pode ser vista como uma recontextualização, ou seja, um movimento de um contexto para outro. Assim, no caso de fala, escrita ou pensamento relatado, deve-se considerar tanto a relação entre o texto relatado e o texto original quanto a relação entre o relato e o resto do texto no qual ele ocorre, ou seja, como o relato configura-se no texto.

Fairclough (2001) apresenta uma distinção entre intertextualidade manifesta e o que ele denomina de interdiscurso. A intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto, enquanto interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso.

Nesta mesma obra, Fairclough apresenta distinções tipológicas entre diferentes 'modos' de relações intertextuais, as quais estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 31 - Tipos de relações intertextuais, segundo Fairclough (2001)

TIPOS DE RELAÇÕES INTERTEXTUAIS	
Intertextualidade 'sequencial'	diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto.
Intertextualidade encaixada	um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de um outro.
Intertextualidade mista	textos ou tipos de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável.

Fonte: Fairclough (2001), organização da autora.

Fairclough (2003) considera a intertextualidade em um sentido bastante amplo, pois, na acepção comum do termo, intertextualidade é a presença material de outros textos dentro de um texto. No entanto, Fairclough ressalta que há várias outras maneiras, menos evidentes, de incorporar elementos de outros textos.

3.2.1 Suposições

Ao relacionar intertextualidade com suposições, Fairclough (2003) destaca que os textos, inevitavelmente, fazem suposições. Tudo que é dito em um texto é dito numa relação de contraste com o ‘não dito’, mas tomado como dado. Como na intertextualidade, suposições conectam um texto a outros, a um ‘mundo de textos’, como poderia ser dito. O teórico em questão indica que a diferença entre suposições e intertextualidade reside no fato de que as suposições, geralmente, não são atribuídas ou atribuíveis a textos específicos. É muito mais uma questão de relação entre o texto e o que foi dito, escrito ou pensado em outro lugar, com o ‘outro lugar’ deixado vago.

Segundo Fairclough (2003), o que diferencia a intertextualidade da suposição é que a intertextualidade traz outras vozes para o texto. A intertextualidade acentua a dialogicidade do texto, o diálogo entre a voz do autor do texto e outras vozes, enquanto a suposição a diminui. Destaca-se que o implícito é uma propriedade persuasiva, contaminante e diluente do texto, além de ser uma propriedade de importância social. Fairclough (2003) distingue três principais tipos de suposições, a saber:

- suposições existenciais: suposições a respeito do que existe;
- suposições proposicionais: suposições sobre o que é ou pode ser ou será o caso;
- suposições morais: suposições sobre o que é bom ou desejável.

Fairclough (2006), ao referir-se às ordens de discurso contidas no contexto da globalização, destaca que a produção de textos ganha uma nova roupagem, uma vez que os textos são interdiscursivamente híbridos por combinarem vários discursos, vários gêneros e vários estilos de forma inovadora. Esse novo modo de produção de textos é a fonte da variação nos discursos, nos gêneros e nos estilos, produzindo novos discursos híbridos, gêneros e estilos, os quais são selecionados, retidos e incorporados à nova ordem de discurso.

3.2.2 Intertextualidade e globalização

Como categorias para análise dessa ordem de discurso, temos a intertextualidade híbrida e a noção de discurso nodal. A *intertextualidade híbrida* refere-se à mistura de

discursos, gêneros e estilos; o *discurso nodal* refere-se aos outros discursos que aparecem ao redor.

A intertextualidade, segundo o referido teórico, é uma questão de recontextualização, devido ao movimento de um discurso de determinado contexto para outro contexto. No próximo item apresentaremos a questão da recontextualização.

3.3 Recontextualização

A recontextualização, na Análise de Discurso Crítica, de modo geral, é a forma como um evento social é representado nas diversas áreas do conhecimento, nas cadeias de práticas sociais e nos gêneros. Nesse processo, alguns elementos dos eventos sociais são abandonados, outros são incorporados e outros são transformados no seio de práticas discursivas, que, por sua vez, irão legitimá-los. Acrescentamos, aqui, o que Vieira (2015, p. 17) afirma a respeito desse tema: “cada vez que certo evento discursivo é mediado por diferentes tecnologias é, do mesmo modo, objeto de nova representação, ao que denominamos reconfiguração ou recontextualização [...]”.

Nesse sentido é que analisaremos o discurso de inclusão e suas práticas sociais por meio da recontextualização e buscaremos respostas para as questões:

- O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?
- Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?

O conceito de recontextualização, segundo Fairclough (2010), foi elaborado em primeiro lugar pela sociologia de Bernstein. Contudo, a Análise de Discurso Crítica, conforme Fairclough, tem operacionalizado esse conceito como uma categoria analítica eficaz na análise das ordens de discursos. Nesse sentido, conseqüentemente, a recontextualização passa a compor, por meio do diálogo transdisciplinar, o desenvolvimento teórico da ADC.

A recontextualização, como categoria analítica da ADC, identifica os discursos que propiciaram o processo de recontextualização nas ordens discursivas. Esse processo se dá

quando discursos e práticas sociais externas são internalizadas dentro de organizações particulares como escolas, empresas, organizações de mídia e outras.

A recontextualização pode ser vista como uma colonização que leva a uma nova apropriação dialética. As organizações colonizadas por discursos externos definem as novas relações de tal forma que as organizações podem se transformar e alcançar resultados imprevisíveis, dado que as organizações contemporâneas são caracteristicamente incorporadas dentro de redes complexas de organizações que as tornam sujeitas a pressões externas poderosas. Estas, por sua vez, afetam a trajetória de mudança interna.

Fairclough (2010) associa a recontextualização à questão de hegemonia e constrói o argumento de que os discursos externos têm efeitos internos substanciais apenas na condição de que eles são incorporados dentro de estratégias bem-sucedidas, ou seja, a efetividade do fluxo de discursos está condicionada à forma como eles entram nas relações sociais e nas lutas sociais do contexto que está sendo ou pode ser recontextualizado.

A recontextualização é construída por discursos, no sentido de que as pessoas estabelecem representações que pressupõem práticas novas. O processo de recontextualização é um processo ativo de apropriação de novos contextos, nos quais circunstâncias, histórias, trajetórias, posições estratégicas e força de lutas dentro desse contexto acolhem os elementos da recontextualização que são apropriados e os resultados são recontextualizados.

Fairclough (2006) apresenta a recontextualização como um processo em que os textos particulares incorporam outros textos e, no sentido mais abstrato, ocorre quando as práticas sociais incorporam outras práticas, bem como os discursos, os gêneros e os estilos a elas associados.

Fairclough (2003) indica categorias para análise da recontextualização nos aspectos: presença, abstração e acréscimos.

- Presença: elementos que são mantidos ou retirados.
- Abstração: grau de abstração e de generalização dos eventos.
- Acréscimos: material que é acrescentado aos eventos, tais como explicações, legitimações, razões, causas, intenções e avaliações.

Fairclough (2010) destaca que a recontextualização envolve princípios de seletividade e dispositivos de filtragem que controlam quais significados serão especificados e diferenciados e como os discursos, gêneros e estilos serão movidos de um campo para outro. O autor ressalta que há, também, relações internas no campo de recontextualização que

controlam como os significados recontextualizados serão articulados, ou seja, quais as formas de interdiscursividade que ocorrem entre os discursos, os gêneros e os estilos recontextualizados. Essa seleção que ocorre quando as ordens discursivas são motivadas, em alguns casos, por ideologias dominantes.

Para investigarmos os processos de inculcações que podem ocorrer na recontextualização é necessário recorrermos a uma análise das ideologias presentes nessas ordens de discursos que estão em processo de recontextualização. Nesse sentido, apresentamos, no item a seguir, as categorias para o estudo das ideologias.

3.4 Ideologia e discurso

Thompson (1995) classificou ideologia em duas categorias: a neutra e a crítica. Segundo ele, fazem parte da primeira fase as teorias de Tracy e o primeiro Marx, podendo-se incluir Comte nessa categoria. Sua segunda categoria é composta pelo segundo Marx e por Napoleão.

Thompson identifica-se como crítico e adota como principal critério de definição o poder da ideologia de sustentar relações de dominação. Ele acrescenta que não se deve derivar a ideologia puramente dos fenômenos simbólicos, mas deve-se compreender que os fenômenos simbólicos podem estar, ou não, investidos ideologicamente.

A posição de Fairclough (2001) é semelhante à de Thompson, pois ambos entendem a linguagem como um meio possível de estabelecer, de manter e de sustentar as relações de dominação. Isso é possível graças ao processo de naturalização que torna senso comum as ideologias internalizadas nas práticas discursivas. Contudo, segundo Fairclough, não se deve dar muita ênfase à propriedade estável das ideologias, pois esse teórico ressalta a transformação e a luta ideológica.

Ao apontar a luta ideológica como uma dimensão da prática discursiva, ele opõe-se à visão althusseriana de ideologia, uma vez que, para Althusser (1985), a ideologia opera como cimento social. A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; portanto, Althusser admite a ideologia como uma ilusão que não corresponde ao real, mas que basta interpretá-la para se encontrar a realidade antes obscura.

Althusser aponta os meios pelos quais a ideologia se perpetua como força de dominação. Segundo o autor, existem os aparelhos do estado, que ele subdivide em aparelhos repressores e aparelhos ideológicos. Como exemplos de aparelhos ideológicos, ele cita a igreja, a família, o direito e a política, entre outros. No entanto, para ele, o principal aparelho em que o Estado atua é a escola, pois é nela que se inicia a inculcação da ideologia. Mas, Althusser comete um exagero na constituição ideológica do sujeito e, conseqüentemente, subestima a capacidade dos sujeitos de agirem individual ou coletivamente como agentes de transformação.

Já van Dijk (1998) não entende a ideologia somente como um instrumento de dominação. Ele vê a ideologia com base em um triângulo conceitual que abarca cognição, sociedade e discurso. Para melhor ilustrar isso, propomos a figura abaixo.

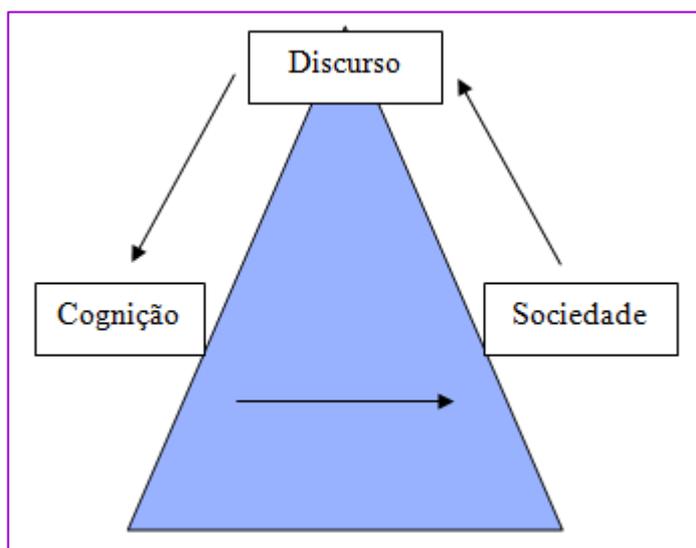


Figura 7 – Triângulo conceitual de Ideologia de van Dijk

Fonte: elaboração da autora.

Segundo ele, cognição é o campo simbólico das crenças. Esse campo é indubitavelmente social e reflete interesses e conflitos de grupos. Ele acrescenta também que essas noções se associam ao uso da linguagem, uma vez que a função primordial da ideologia é a prática discursiva. Nesse enfoque, as ideologias, segundo ele, formam a base das representações compartilhadas pelos indivíduos em um grupo qualquer. Sendo assim, as crenças formam a base comum que sustenta os discursos e as interações sociais.

Para dar andamento ao seu estudo, van Dijk (1998) formula um novo conceito de ideologia baseado em conceitos, como crenças, conhecimento, opinião, emoções e outros. As *crenças* são definidas como qualquer pensamento ou produto da mente. Os

conhecimentos seriam tipos de crenças tidos como verdadeiros, graças a critérios de verdade estabelecidos e socialmente compartilhados. *Opinião* é um juízo de valor baseado em valores ou normas, ou seja, ocorre quando as crenças se referem a avaliações e juízos, tais como certo ou errado, moral ou imoral, bem ou mal.

Esses conceitos são trabalhados pelo autor porque ele pretende dar à sua conceituação de ideologia um caráter cognitivo. Segundo ele, as ideologias são conjuntos de crenças em nossa mente. Van Dijk (1998) chega a essa conclusão com base na sua formulação de crença, uma vez que as crenças são adquiridas e modificadas por meio de práticas sociais e discursos, em particular. Assim entende-se a ideologia como crenças sociais, visto que são compartilhadas em grupo.

O autor diferencia as crenças culturais (social ou comum) das grupais. Crenças culturais são mais gerais em uma sociedade, enquanto as crenças grupais expressam pensamentos de grupos dentro de uma sociedade. As ideologias são, então, as crenças sociais gerais que formam a base das crenças grupais.

O autor conclui que as ideologias são, portanto, tanto sociais quanto mentais, por isso a necessidade de um enfoque sociocognitivo. Assim, as ideologias podem ser usadas para legitimar ou esconder o abuso de poder, tanto quanto podem resistir ou denunciar a desigualdade e a dominação.

Na visão de Eagleton (1997), ideologia diz respeito mais ao discurso do que à linguagem, pois, para ele, a ideologia relaciona-se com questões como: quem está falando o quê? Para quem? E por quê? Assim, ideologia é uma função da relação de uma elocução com seu contexto social, muito mais do que simples propriedades linguísticas em si. Eagleton postula ainda que nem toda ideologia faz parte do corpo de poder dominante, pois, se assim fosse, não haveria modo de enquadrar conceitualmente os grupos minoritários ou grupos de oposição ao poder.

Outra assertiva de Eagleton (1997) diz respeito à crença foucaultiana de que o poder e, portanto, as ideologias estariam presentes em todo lugar. Eagleton critica este ponto, pois se assim ocorresse haveria uma grande expansão desse conceito, que, por sua vez, enfraqueceria a própria definição de ideologia.

Fairclough vai adiante das referências de Eagleton, postulando três asserções que fundamentam a sua visão de ideologia. A ideologia passa a ter existência material nas práticas institucionais, abrindo assim um caminho para investigar a ideologia materializada na prática discursiva. Sua segunda assertiva refere-se ao papel da ideologia de interpelar e

conduzir o sujeito a uma constituição ideológica. Por fim, sua terceira assertiva aponta que os aparelhos ideológicos funcionam como marcos delimitadores na luta de classe e indicam que essa luta está presente no discurso, formando um foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Assim sendo, a ideologia é uma propriedade de eventos e uma propriedade de estruturas. Ele não considera somente a ideologia como propriedade de estrutura porque tende a considerar o evento como mera reprodução estrutural, privilegiando a reprodução ideológica e não a sua transformação.

Thompson (1995) chama-nos a atenção sobre a maneira pela qual o sentido pode estabelecer e sustentar relações de dominação. Segundo ele, essa relação é entendida por meio da interação entre sentido e poder nas situações da vida social.

Fairclough (2001), em sua obra *Discurso e Mudança Social*, também não considera a ideologia somente como um conjunto de eventos, pois ela não está puramente no texto, já que os sentidos são produzidos por interpretações e os textos estão abertos a diversas interpretações. Essas, por sua vez, podem diferir em importância ideológica. Assim sendo, a ideologia está localizada tanto nas ordens do discurso que constituem eventos passados quanto nas condições atuais para os eventos presentes.

Outra questão levantada é sobre que aspecto ou níveis do texto podem ser investidos ideologicamente. Costumeiramente, entende-se o sentido nessa função, mas o são também as metáforas, os pressupostos e a coerência. Não se deve, portanto, fazer uma oposição rígida entre conteúdo e forma, pois os sentidos dos textos estão interligados com as formas estruturais, e, assim, em vários níveis as formas estruturais são investidas ideologicamente. Na visão de Fairclough, na obra indicada, as ideologias são:

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Fairclough (2003) considera os efeitos ideológicos como efeitos causais dos textos, sendo que a ideologia é responsável por inculcar, manter e transformar as relações de dominação. Segundo ele, as ideologias também podem ter uma durabilidade e estabilidade que transcendam os textos individuais. Elas podem ser associadas aos discursos (como representações), aos gêneros (como encenações) e aos estilos (como inculcações).

Fairclough (2003) ressalta o efeito de mudança nas relações de dominação. Ele enfatiza que, ao abandonar uma ideologia ou pensamento ideológico por outro, isso não significa que a ideologia abandonada seja necessariamente uma inverdade, mas sim, que agora se adota uma posição diversa da anterior. Com base nisso, é importante acrescentar os modos de operação gerais da ideologia formulados por Thompson (1995) (Quadro 21). Ele não pretende com essa formulação esgotar os meios de análise da ideologia, mas formular ferramentas de grande relevância para o entendimento da questão. Tais ferramentas são aplicáveis em diversas formas simbólicas, promovendo ampla compreensão, ajudando a desvelar a presença da ideologia entremeadada nos símbolos.

Para melhor entendimento dessas categorias de análise propomos o Quadro 32:

Quadro 32 – Modos de operação gerais da Ideologia segundo Thompson (1995)

MODOS DE OPERAÇÃO GERAIS DA IDEOLOGIA, COM BASE EM THOMPSON (1995)			
Modos de operação	Natureza dos modos de operação	Estratégias	Natureza das estratégias
Legitimação	Representação de uma relação de dominação como digna e legítima.	Racionalização	Construção de ideias que apoiam uma ideologia.
		Universalização	Interesses de um grupo são apresentados como interesse de todos.
		Narrativização	Por meio de histórias, ideias do presente são vistas como eternas e imutáveis.
Dissimulação	Relações de dominação obscurecidas de forma que desvie a atenção e ignore os processos existentes.	Deslocamento	Transferência de atributos de um elemento para outro.
		Eufemização	Rescrita de uma situação, tornando-a positiva.
		Tropo	Uso figurativo da linguagem para dissimular o poder.
Unificação	Construção de uma identidade coletiva.	Padronização	Adaptação de formas simbólicas para um único referencial.
		Simbolização da unidade	Construção de um único símbolo que é partilhado por um grupo.
Fragmentação	Segmentação de um grupo que pode ameaçar a ideologia dominante.	Diferenciação	Ênfase nas diferenças e com isso enfraquecendo o grupo.
		Expurgo do outro	Construção de um inimigo que é considerado uma ameaça geral.
Reificação	Relações de dominação são mantidas por meio de eternalização de situações transitórias	Naturalização	Algo construído historicamente é tido como natural e inevitável.
		Eternalização	Esvaziamento de fenômenos históricos, tratando-os como eternos e imutáveis.
		Nominalização	Transformação de sentenças e ações em nomes.

Fonte: elaboração da autora.

Fairclough (2001), em adição, alerta que não se deve acreditar que os indivíduos tenham total consciência da ideologia presente na sua prática discursiva, pois mesmo quando a prática é tida como de resistência, não significa que o indivíduo esteja consciente de todos os detalhes de sua significação ideológica.

Fairclough (2012) destaca que a teoria das ideologias, em termos gerais, visa compreender como as crenças e preocupações associadas aos interesses de determinados grupos sociais tornam-se crenças e preocupações gerais e como elas passam a ter efeitos na vida social. Segundo ele, as ideologias proporcionam, em parte, o caminho para que grupos sociais dominantes alcancem, mantenham e renovem o poder por meio de orientações específicas de mudança social. De acordo com o teórico em questão, as ideologias só obtêm tais efeitos caso não sejam reconhecidas como tais e, ao contrário, tornem-se naturalizadas, ou seja, tornem-se parte do senso comum.

Fairclough (2012) salienta que o objetivo da crítica explicativa é explicar como as crenças e preocupações das pessoas são, em parte, geradas por causas estruturais diferentes de suas posições na vida social e das relações sociais em que vivem. O referido teórico acrescenta que uma característica desse caso é que, onde há assimetrias de poder, de crenças e de preocupações entre grupos sociais dominantes, as quais correspondem aos seus próprios interesses podem vir a ser aceitos por outros grupos sociais, cujos interesses não são correspondentes, mas podem ser vistos, de maneira enganosa, como parte de um interesse geral. Fairclough (2012) salienta que como as pessoas podem não conhecer as origens sociais de suas crenças e preocupações, decisões e ações individuais podem ser parcialmente explicadas como resultantes de suas próprias intenções, mas também, em parte, explicadas como resultantes de causas estruturais.

Nesse sentido, será de suma importância investigar as ideologias que estão veladas no processo de recontextualização, por meio dessa teoria e da resposta da questão: **quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?**

Será útil, também, ao analisarmos a recontextualização e as ideologias no discurso de inclusão, analisarmos os elementos textuais, os quais indicaremos no item seguinte.

3.5 Categorias analíticas nos textos

A tese aqui investigada tem como tema central a recontextualização da inclusão educacional. Essa recontextualização ocorre em todos os elementos da ordem de discurso, ou seja, os gêneros, os estilos e os discursos estão em processo de transformação. Nesse sentido é que se faz necessário investigar elementos do texto para verificar o quanto eles estão sendo recontextualizados. Assim, serão unidos, nesta pesquisa, elementos da macroanálise e elementos da microanálise, em busca de uma interpretação coerente da tese de que os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico. Por tal razão, apresentamos estudos a respeito das representações, dos modalizadores e das avaliações.

3.5.1 Representações de significados

Fairclough (2003), com base na Gramática Sistémico Funcional de Halliday, afirma que em um período simples é possível abordar aspectos do mundo físico, aspectos do mundo mental dos pensamentos, dos sentimentos, além dos aspectos do mundo social. Fairclough apresenta uma distinção entre os diferentes níveis de abstração e de concretização nas representações. Para o referido teórico, a ação, a representação e a identificação devem ser consideradas ao analisar orações, sendo que cada um dos tipos de significado oferece uma perspectiva específica e categorias analíticas específicas.

Fairclough (2003), ainda apoiando-se nos estudos de Halliday, indica que as orações têm três elementos principais: os processos, os participantes e as circunstâncias. Os processos geralmente se realizam sob a forma de verbos, os participantes sob a forma de sujeito, objetos diretos ou indiretos e as circunstâncias sob a forma dos diferentes tipos de elementos adverbiais.

A esse respeito é importante acrescentar as observações de Tatagiba (2014), pois ele, ao adotar Fuzer e Cabral (2010), afirma que o participante se refere às entidades envolvidas, pessoas, seres animados, seres inanimados, que, por sua vez, levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele. Já o processo é o elemento central da configuração, pois indica a

experiência que se desdobra através do tempo. Por último, a circunstância se refere, opcionalmente, ao modo, tempo, lugar, causa, enfim, ao âmbito em que o processo ocorre.

Fairclough (2003) acrescenta que os textos podem ser analisados, visando identificar quais elementos estão incluídos na representação desses eventos, quais deles são excluídos e aos quais é dada maior importância. Esses eventos sociais podem ser identificados em três níveis de abstração, variando do mais concreto ao mais abstrato possível.

Quadro 33 – Níveis de abstração dos eventos sociais

NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO DOS EVENTOS SOCIAIS	
Mais concretas possíveis	Representação de eventos sociais específicos
Mais abstratas/generalizadas	A abstração sobre uma série ou um conjunto de eventos sociais
Mais abstratas possíveis	Nas práticas sociais ou estruturas sociais

Fonte: Fairclough (2003), organização da autora.

Quanto aos tipos de processos, Fairclough (2003) distingue alguns tipos que se diferenciam em seus instrumentos, seus participantes e nas circunstâncias.

Quadro 34 – Tipos de processos

TIPO DE PROCESSO	PARTICIPANTES-CHAVE	CIRCUNSTÂNCIAS
Material	Ator, afetado	Tempo, espaço, intenção, razão, modo, meios
Verbal	Ator	
Não material	Conhecedor, fenômeno	Tempo, espaço, razão
Relacional 1	Portador, atributo	
Relacional 2	Tomado, valor	
Existencial	Existente	

Fonte: Fairclough (2003).

Fairclough (2003) reconhece a relevância dos estudos de Van Leeuwen (1997, 2008) a respeito das representações dos atores sociais, uma vez que a teoria proposta por Van Leeuwen considera que as representações dos atores sociais contribuem para sustentar relações de poder e, portanto, são ideológicas.

A proposta teórico-metodológica de Van Leeuwen visa investigar as diversas maneiras de representar discursivamente os atores sociais, para tanto o referido teórico apresenta um “inventário sociossemântico” para identificar e classificar os vários modos de representar os atores sociais. Nesse sentido é que o referido teórico classifica as representações dos atores sociais nas categorias elencadas a seguir:

Inclusão x Exclusão

De acordo com Van Leeuwen (1997, 2008), os atores sociais podem ser incluídos ou excluídos conforme os interesses envolvidos. A categoria analítica exclusão ocorre de duas formas, ou seja, pode ocorrer tanto pela supressão quanto pela colocação em Segundo plano. A categoria exclusão por meio da supressão ocorre quando não há nenhuma referência do ator em nenhuma parte do texto. Já a colocação em segundo plano se dá quando o ator social é excluído em relação a certa atividade, mas é possível identifica-lo em outro lugar do texto (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

Quanto ao processo de inclusão, Van Leeuwen (1997) afirma que é nesse processo que se encontra a maior relevância dos estudos das representações dos atores sociais, uma vez que nem sempre os modos de representações escolhidos correspondem a realidade, pois essa escolha pode ter uma carga ideológica e ser adotada para atender certos interesses. Assim, do processo de inclusão decorrem várias categorias, dessas categorias destacamos.

Distribuição de papéis

A distribuição ocorre por meio da Ativação ou por meio da Passivação. A categoria analítica distribuição de papéis por meio da Ativação ocorre quando o ator social desempenha um papel ativo, enquanto a Passivação ocorre quando o ator social desempenha um papel passivo ou um papel assujeitado da ação (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

Generalização x Especificação

A generalização consiste no uso de representações genéricas, enquanto a categoria analítica Especificação de Representação Social ocorre quando há uso de números (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

Assimilação x Individualização

As categorias Assimilação e Individualização referem-se à forma como os atores sociais são mencionados. No caso da Assimilação, quando eles são apresentados como grupos, ela ocorre por meio da Agregação ou por meio da Coletivização. A primeira delas, ou seja, a Agregação ocorre quando os atores sociais são apresentados em grupos como dados estatísticos ou pela quantificação. Já segunda forma de representação como grupo, ou seja, a categoria analítica de Representação Social Assimilação por meio da Coletivização ocorre pela pluralização e pelos substantivos contáveis (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

Associação x Dissociação

Quando ocorre a associação, os atores sociais são representados como grupos formados por atores sociais e/ou grupos de atores sociais; já na Dissociação, os atores sociais são partes de grupos que se desfazem (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

Indeterminação e Diferenciação

A Indeterminação consiste na representação dos atores sociais como indivíduos ou grupos não indicados claramente ou anônimos. Já a Determinação ocorre quando a identidade de indivíduos ou grupos é especificada; enquanto a Diferenciação do Outro é identificada quando a representação dos atores sociais claramente marca a diferença entre o “self” e o “outro” (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

Nomeação e categorização

Na Nomeação, os atores sociais são representados por sua identidade única. Já a Categorização consiste em identificar os atores sociais por meio da função ou por meio da identidade partilhada com outros, ou seja, a categorização ocorre quando os atores sociais são representados por meio das principais categorias pelas quais uma sociedade ou instituição diferencia as classes de pessoas (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

Personalização x Impersonalização

A Personalização ocorre quando os atores sociais são representados como seres humanos, já a impersonalização consiste na representação de atores sociais de modo que não se refere a nenhum traço humano. A categoria Impersonalização ocorre por duas formas distintas, ou seja, essa categoria pode ocorrer por meio da abstração e por meio da objetivação (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

A Impersonalização – Objetivação pode ocorrer, segundo (VAN LEEUWEN 1997, 2008), no original, sob quatro maneiras distintas, a saber: Espacialização, Autonomização do Enunciado, Instrumentalização e Somatização, na Impersonalização – Objetivação – Espacialização, os atores são representados por referência a lugar a que são associados. Na categoria Impersonalização – Objetivação – Autonomização do Enunciado, os atores sociais são representados pela referência a seus enunciados, dando autoridade impessoal aos enunciados. A categoria analítica Impersonalização – Objetivação – Instrumentalização ocorre quando os atores sociais são representados pelos instrumentos com os quais desempenham a atividade a que estão ligados. Pela categoria analítica Impersonalização – Objetivação – Somatização, os atores são representados por uma parte de seu corpo.

Sobredeterminação

A categoria analítica de Representação Social – Sobredeterminação ocorre quando os atores sociais são representados como se participassem de mais de uma prática social ao mesmo tempo (VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

3.5.2 Modalização

Na realização de uma análise textual ou microanálise é importante utilizarmos categorias como a *modalidade* e a *avaliação*, pois, por meio de tais tópicos de análise é possível identificar avaliações, como o que é bom ou ruim ou graus de envolvimento. Nesse sentido é que Fairclough (2003) considera que a modalidade representa uma relação entre o falante e o escritor – ou “autor” – e as representações. Fairclough ressalta a importância da modalidade para a estruturação de identidades pessoais e identidades sociais. Assim, as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de estruturação da própria identidade.

Fairclough (2003) acrescenta que há diferentes tipos de modalização, os quais são associados aos diferentes tipos de troca e diferentes funções de discurso. Os marcadores típicos da modalidade, como indica Fairclough (2003), são os "verbos modais" ou de ligação: poder, parecer, dever, estar etc. O teórico ressalta que há várias formas de marcar a modalidade e que algumas modalidades podem ser identificadas das seguintes formas:

- declarações – as situações modalizadas são apresentadas entre afirmações ou negações;
- procuras – representadas por perguntas;
- pedidos – orações interrogativas quanto ao seu modo gramatical.

Os marcadores, além de apresentar os verbos modais, também podem conter advérbios de modalidade, adjetivos participiais, orações de processos mentais e adjetivos modais verbos relacionados à aparência (parecer). Outros tipos de advérbios também podem ser marcadores (por exemplo, "de fato", "evidentemente"), incluindo, também, advérbios como "geralmente", "normalmente" e "sempre". Pode-se ainda incluir a entonação e outros aspectos da pronúncia.

A respeito de modalidade, é importante acrescentar os estudos de Van Leeuwen (2005) apresentados na obra *Introducing Social Semiotic*. Nessa perspectiva, o referido teórico destaca que texto e imagem se compõem, ou seja, a leitura completa do texto só pode ser realizada em conjunto com a "leitura" das imagens neles contidas. O termo modalidade refere-se a recursos semióticos para indicar o quanto se deve considerar um conteúdo de comunicação verdadeiro e real. De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996), os meios de expressão visual estão envolvidos na apreciação da modalidade visual, conforme elencamos a seguir.

- Graus de articulação do detalhe em uma escala que vai do desenho mais simples à representação mais refinada.
- Graus de articulação com o segundo plano que vão do zero, como quando algo é mostrado contra um plano de fundo preto e branco, via planos dentro e fora de foco, levemente desenhados, até aos planos detalhados ao máximo.
- Graus de saturação de cor que vão da ausência de saturação (preto e branco) até o uso de cores saturadas em grau máximo.
- Graus de modulação de cor, que vão do uso de uma cor não modulada até a representação de todas as nuances e modulações de uma dada cor (por exemplo, cor da pele ou cor de grama).
- Graus de diferenciação de cor, partindo do monocromático ao uso de uma paleta completa com diversas cores.
- Graus de articulação de profundidade da ausência de que qualquer representação de profundidade à máxima perspectiva, com várias outras possibilidades entre uma e outra (por exemplo, simples sobreposição sem distorções de perspectiva).

- Graus de articulação de luz e sombra a partir do zero de articulação ao número máximo de graus de ‘profundidade’ de sombra, com opções simples hachuras entre uma e outra;
- Graus de articulação de tom de apenas dois tons, preto e branco (ou uma versão clara e escura de uma mesma cor) para a gradação de tom máxima.

Todos esses meios de expressão visual têm gradações que permitem que a dimensão relevante da articulação seja aumentada ou diminuída. E mais, os diferentes parâmetros podem ser ampliados ou reduzidos a diferentes graus, resultando em muitas configurações possíveis de modalidade.

3.5.3 Avaliação

Quanto à avaliação, Fairclough (2003) distingue as seguintes categorias para análise: declarações com juízo de valor; declarações com modalidades deônticas; e declarações com verbos de processos mentais afetivos e pressuposições de valor.

Declarações com juízo de valor: são declarações que exprimem o que se deseja ou não, o que é bom e o que é ruim. As declarações com juízo de valor estão sobre a forma de processos relacionais nos casos mais óbvios (o tipo relacional). Nestes casos, o elemento de juízo de valor está no atributo, que pode ser um adjetivo. Entretanto, tais declarações podem se apresentar como outros tipos de processos, nos quais o elemento de juízo de valor é o verbo. Podem também estar sob a forma de outros processos com o uso de advérbios (as quais podem ser vistas como algo à parte ou como algo de menor relevância), entre outras possibilidades para as declarações com juízo de valor.

As declarações com juízo de valor referem-se a algo que é desejado ou não. Logo, palavras como “bom”, “ruim”, “maravilhoso”, “desejo” estão explícitas. Entretanto, elas também estão relacionadas à importância que se dá a algo, a sua utilidade e assim por diante onde o desejo está explícito. Há também os juízos de valores relativos, nesses casos a transparência não é tão explícita, ou seja, nesse tipo de juízo de valor o que é “dito” tem juízo de valor, mas somente para um tipo específico de discurso. As avaliações efetivam-se em uma “escala de intensidade”. Os adjetivos e advérbios de juízo de valor, bem como os verbos

referentes a processos mentais afetivos se mesclam em conjuntos semânticos de termos que variam de uma baixa intensidade até uma alta intensidade.

Declarações de modalidade deônticas: a diversidade dos verbos modais consiste no grau de envolvimento, assim, quando esse envolvimento representa uma obrigação e essa obrigatoriedade é algo bom e esperado como algo positivo, essa modalidade constitui-se em um juízo de valor.

Fairclough (2003) ainda acrescenta a essas categorias, as avaliações explícitas com processos mentais de apreço. Essas avaliações geralmente apresentam um caráter pessoal. Entretanto, podem se apresentar como processos relacionais em que o atributo é afetivo.

Valores Pressupostos: ocorrem quando não há marcadores de avaliação claros, como: declarações de juízo de valor, modalidades deônticas e verbos referentes a processos relacionais em que o atributo relaciona-se ao afetado, mas os valores são identificados em uma esfera muito mais profunda no texto e dependem da pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valores implícitos compartilhada entre o autor e o receptor.

Neste capítulo apresentamos as teorias que sustentam a esta pesquisa. Unimos elementos de macroanálise com os elementos de microanálise para em conjunto orientar a investigação da tese de que os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico. Com o intuito de representar a presente tese em forma de imagem criei a figura a seguir.

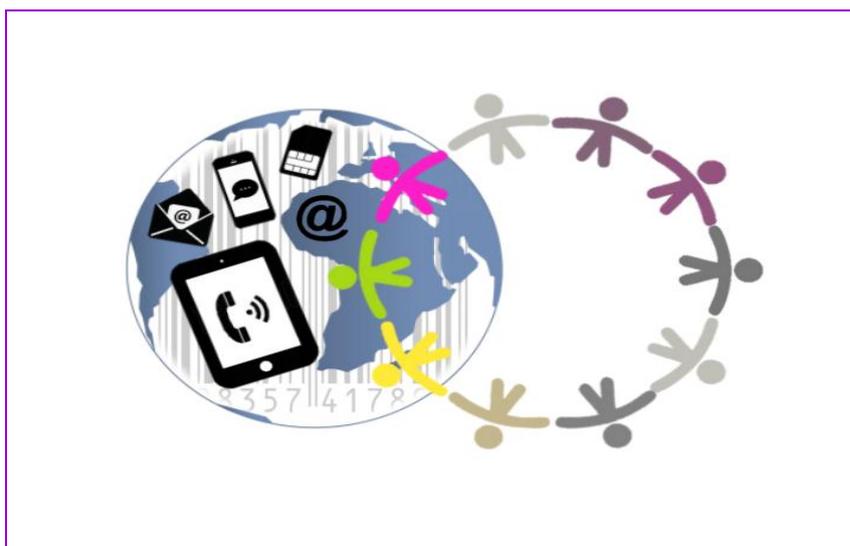


Figura 8 – Figura representativa da tese

Fonte: concepção da autora e web designer Valéria Curado.

Na Figura 8, o globo com os objetos da modernidade sugere a ideia de globalização, enquanto os bonecos trazem a ideia de inclusão educacional. Esses bonecos em círculos de várias cores já são considerados como um símbolo da educação inclusiva pelo fato de serem usados largamente em publicações de toda natureza quando o assunto abordado é a inclusão educacional.

Percebe-se que somente alguns bonecos estão dentro do globo e possuem cores fortes, enquanto os demais, que se encontram fora do globo, têm cores de tons mais claros. Essa diferença de cores foi imaginada com o intuito de representar a exclusão que pode ser gerada pela estrutura social da globalização. Contudo, alguns bonecos estão dentro do globo para trazer a ideia de que não é uma exclusão total, ou seja, um grupo será incluído. Os bonecos em círculo sobrepostos no globo sugerem a recontextualização na inclusão educacional que vem ocorrendo, e transformando a ordem discursiva e as práticas sociais da inclusão educacional. No próximo capítulo apresentaremos de que maneira as teorias aqui indicadas serão úteis para interpretar a tese aqui proposta.

CAPÍTULO 4 – Trajetória metodológica

4.1 Ponto de partida

Nesta investigação utilizamos a abordagem qualitativa na perspectiva de Bauer e Gaskell (2002), Flick (2004, 2009), Denzin (2006) e Fairclough (2010) como instrumental metodológico, devido à complexidade do objeto em análise e ao caráter emancipatório e desvelador do tema abordado. Ressalta-se que o objeto aqui investigado requer uma análise interpretativa, crítica e emancipatória.

Flick (2004) ressalta que os objetos, na pesquisa qualitativa, são estudados em sua complexidade e totalidade diariamente, e que os campos de estudo são as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

É importante destacar que esta pesquisa seguiu as fases da metodologia na perspectiva da ADC e os passos da metodologia qualitativa em conjunto. Tais abordagens aqui se fundem para delimitar o percurso seguido na construção do objeto, da coleta de dados e a construção do corpus, bem como as categorias analíticas utilizadas na análise. Os métodos, aqui escolhidos, abrem caminho para chegamos à tese de que **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.**

A reflexão a respeito dessa tese requer um conjunto de questões a serem seguidas, como pistas para alcançarmos uma interpretação adequada. Nesse sentido é que elaboramos as seguintes questões:

1. O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?
2. O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?
3. Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?

Essas questões devem ser respondidas durante toda a pesquisa e, para isso, é necessário que os métodos sejam bem definidos. A escolha dos métodos depende em primeiro lugar das características e da construção do objeto de análise. Nesse sentido, serão apresentadas, a seguir, as fases da construção do objeto desta investigação, para, então, detalharmos os métodos utilizados.

4.2 Pesquisa Qualitativa e ADC: uma relação dialética

O objeto de análise em uma pesquisa social não é algo visualizado e identificado facilmente, pois não é possível ter em mão um objeto palpável e finalizado, para, só então, iniciar a investigação. Ao contrário, o objeto de uma pesquisa social é construído do início ao fim da pesquisa. Porém, essa incompletude não inviabiliza a escolha do método.

Flick (2004) afirma que o objeto de análise é quem determina a escolha do método, e não o contrário. Podemos inferir, dessa afirmação de Flick, que o objeto não necessariamente deve estar construído em sua totalidade para determinar a metodologia de estudo, mas é sua peculiaridade, mesmo em construção, que permite encontrar um método adequado à investigação pretendida.

A abordagem qualitativa, pela abertura de seus métodos, faz justiça à complexidade do objeto em estudo. Flick (2004) ainda declara que os objetos, na pesquisa qualitativa, não são reduzidos a variáveis únicas, mas são investigados em sua complexidade e totalidade continuamente, e que o campo de estudo, desses objetos, não são situações artificiais de laboratórios, mas são constituídos nas práticas e interações dos sujeitos em seus contextos diários. A meta da abordagem qualitativa concentra-se em descobrir o novo e desenvolver teorias impiricamente embasadas. Essa busca pelo que é novo e a abertura dos métodos da pesquisa qualitativa vêm ao encontro da perspectiva da Análise de Discurso Crítica, pois a ADC, por ser linguisticamente e socialmente orientada, tem sempre objetos de análise bastante complexos e não totalmente completos logo no início da pesquisa.

Segundo Fairclough (2010), o objeto, na ADC, não necessariamente antecede as demais etapas de pesquisa, mas é construído ao longo de toda a pesquisa à luz das etapas subsequentes. Conforme afirma Fairclough (2010), a Análise de Discurso Crítica é, também, uma metodologia que mantém uma relação dialética e transdisciplinar com a pesquisa social e

não se trata de um método simplesmente, pois, segundo Fairclough (2010), os métodos são selecionados de acordo com as formas que os objetos são teoricamente construídos. Na ADC, portanto, não se trata de uma aplicação de métodos na forma usual, pois nesta perspectiva não é nítida a distinção entre método e teoria.

Segundo Fairclough (2010), a escolha da metodologia de uma pesquisa em Análise de Discurso Crítica não é simplesmente uma escolha realizada em um leque de opções de métodos pré-existentes, mas trata-se de um processo teórico capaz de construir um objeto de pesquisa representado por um conjunto de perguntas que suportam perspectivas e teorias relevantes. O autor pondera, no entanto, que não se trata de um método, antes, porém, de uma metodologia com base na “crítica explanatória de Bhaskar” (BHASKAR, 1986, CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Nesse sentido, a proposta de metodologia de Fairclough (2010) pode ser apreendida em quatro fases, a saber:

Fase 1: Focaliza-se o problema social e seus aspectos semióticos.

Fase 2: Identificam-se os obstáculos para se apreender esse problema social.

Fase 3: Considera-se se a ordem social “precisa” daquele problema social.

Fase 4: Identificam-se maneiras de transformar o que é considerado um problema social em benefícios sociais.

1ª FASE

Nesta primeira fase que Fairclough apresenta, o pesquisador deverá atentar-se aos aspectos semióticos de um problema social.

A Análise de Discurso Crítica é uma ciência que tem por objetivo compreender com mais clareza a natureza e as fontes dos problemas sociais, bem como identificar os obstáculos para enfrentá-los e as possíveis formas de superar esses obstáculos. Destaca-se que a compreensão de um “problema social” é algo que pode gerar grandes controvérsias. Contudo, inevitavelmente, a ADC está sempre envolvida em debates a respeito de questões sociais.

Fairclough (2010) divide a primeira fase em dois passos. O **primeiro passo** trata-se da escolha de um tema de pesquisa visto como um problema social que tenha uma abordagem transdisciplinar e, também, que estabeleça uma relação dialética com elementos semióticos. Segundo Fairclough (2010), a escolha de um tema direcionado ao bem-estar social é importante para assegurar a relevância da investigação. O referido teórico ressalta que o tema não é exatamente um objeto coerente e que para traduzir o tema em objeto é necessário primeiro teorizá-lo.

O **segundo passo** indicado por Fairclough (2010) trata-se da construção do objeto um tema teorizado de maneira transdisciplinar. Com base no pensamento de Fairclough (2010), identificamos como tema desta pesquisa o discurso da inclusão social no contexto da globalização.

Estamos diante de um problema social não visto claramente, pois, se por um lado, há sempre alguma ideologia, por outro, certamente, esta não é facilmente identificada. Além disso, estamos diante de discursos aparentemente antagônicos, mas que concomitantemente estão construindo nossas práticas sociais. O problema social, aqui, reside no mascaramento de ideias que sustentam relações de poder e dominação. Porém, ainda, não temos nosso objeto plenamente construído, para construir este objeto é necessário confrontá-lo com diversas teorias sociais. Destaca-se que o tema apresentado tem seu caráter semiótico e, portanto, para melhor analisá-lo será necessário recorrer às teorias da semiótica e às teorias da Análise de Discurso Crítica. Nesse sentido, o objeto desta pesquisa foi construído com base na relação existente entre prática social e discursos.

2ª FASE

A segunda fase da metodologia de pesquisa na abordagem da Análise de Discurso Crítica aproxima-se indiretamente do problema social abordado na primeira fase da metodologia proposta por Fairclough (2010). Nesta fase o pesquisador deve identificar os elementos de organização e de estrutura das ordens sociais que obscurecem a realidade, o que requer a análise da ordem social por meio de discursos que apresentam uma relação dialética entre a semiótica e outros elementos sociais. Fairclough divide esta fase da metodologia de pesquisa em três passos:

Quadro 35 – Passos a serem seguidos na segunda fase

Passos a serem seguidos na segunda fase	
Passo I	Analisar a relação dialética entre as ordens de discurso e as práticas sociais.
Passo II	Selecionar textos adequados para a constituição do objeto.
Passo III	Realizar a análise semiótica dos textos selecionados.

Fonte: elaboração da autora.

Fairclough (2010) ressalta que esses três passos indicados nesta fase da metodologia caracterizam de maneira particular essa versão da ADC. Destaca, ainda, que os três passos são articulados para encontrar elementos semióticos que serão “pontos de entrada” para a

construção do objeto. Nesse sentido, os textos contribuirão de maneira efetiva para a formação do objeto na medida em que a análise semiótica estabelecer uma relação dialética com outras formas de análise social.

Na presente investigação, utilizamos minha narrativa autobiográfica contida no capítulo 1 desta investigação; alguns discursos de pessoas que vivenciam o processo de inclusão social e, também, documentos oficiais que apoiam o processo de inclusão. Assim, formamos um conjunto de elementos semióticos que dialogam com outros elementos sociais. Os discursos aqui indicados relacionam-se com as práticas sociais da inclusão no contexto da globalização.

Percebe-se, então, que para realizar a análise desses elementos semióticos é necessário recorrer também à análise das práticas sociais do processo de inclusão. Da mesma forma, é necessário analisar a estrutura social da globalização, pois só será possível compreender claramente o que os discursos selecionados revelam se esta análise for realizada de forma transdisciplinar.

3ª FASE

A terceira fase indicada por Fairclough (2010) concentra-se em buscar formas para combater o problema social. Esta fase considera que a ordem social gera injustiças sociais. Portanto, é importante descobrir se o problema social é inerente à ordem social; se a ordem social pode ser transformada; se o problema social pode ser combatido dentro da ordem social; e, ainda, se a ordem social pode ser eliminada.

Nesta pesquisa, ao nos confrontarmos com esta fase, verificamos se as ordens sociais da inclusão e da globalização podem gerar injustiças sociais. Verificamos, ainda, se há possibilidade de mudar as injustiças por elas geradas dentro de tais ordens sociais ou se a mudança só será possível caso as ordens sociais sejam eliminadas. Em caso de necessidade de mudança, buscam-se as forças e os recursos que poderão ser utilizados, e se tais recursos se conectam com as ideologias, mecanismos que servem para manter e sustentar as relações de poder e dominação.

4ª FASE

Na quarta fase, Fairclough (2010) afirma que este é o momento de identificar maneiras de transformar o que é considerado um problema social em benefícios sociais. Fairclough considera a semiose como o ponto de partida para testar, desafiar, resistir e superar as

injustiças sociais. Essas maneiras de enfrentamento podem ser desenvolvidas dentro de grupos políticos, organizações sociais e em movimentos, ou, de maneira mais informal, por pessoas em sua vida social, como no trabalho ou no ambiente doméstico. Essas resistências têm um foco semiótico, pois é neste momento que os discursos dominantes são contestados e criticados em suas interpretações de mundo.

Nesta pesquisa, essa fase será identificada nos discursos que representam resistência às ideologias presentes em discursos que ofuscam os antagonismos e as segregações que sobrevivem dentro da inclusão social no contexto de globalização.

Ao percorrer essas fases de construção do objeto, encontramos o objeto desta investigação, ainda em formação, mas identificado como recontextualização dos discursos da inclusão social e das práticas sociais a eles relacionadas. A partir da identificação desse objeto é que definimos a metodologia qualitativa como instrumental metodológico e encontramos a tese, aqui investigada, bem como as questões que conduzem à reflexão proposta nesta pesquisa. Para demonstrarmos com mais clareza a organização da tese, elaboramos a Figura 9 a seguir com base na questões de pesquisa:

- 1. O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?**
- 2. O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?**
- 3. Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?**

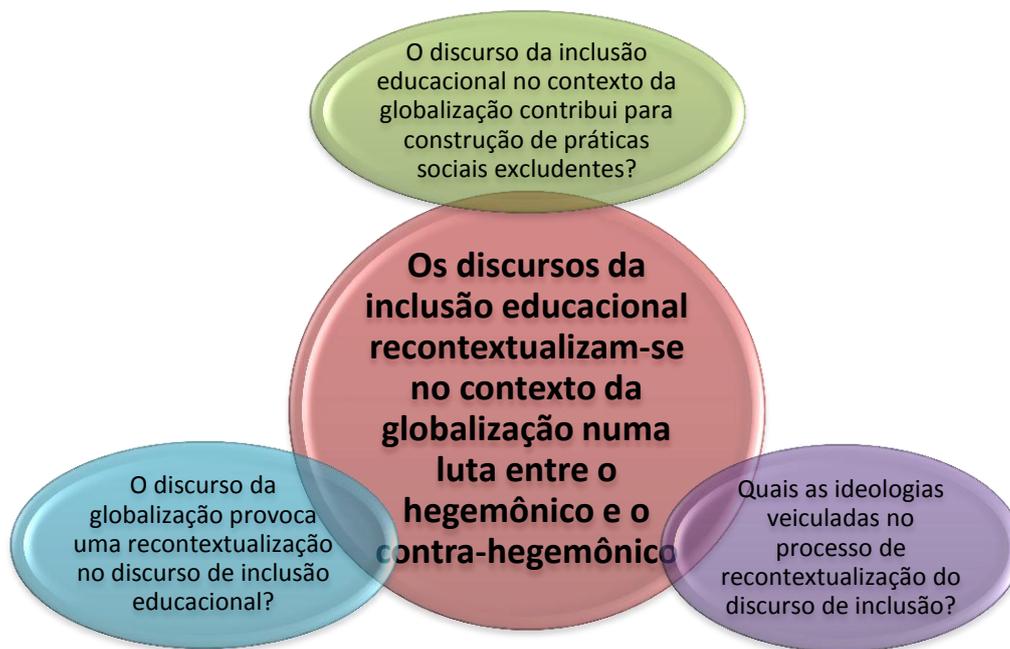


Figura 9 – Organização gráfica da tese

Fonte: elaboração da autora.

Essa figura indica que as questões estão organizadas em torno da tese e estão ligadas a ela, mas não há uma sobreposição, ou seja, por meio delas alcançamos a interpretação da tese, mas nenhuma questão é mais importante que outra, pois cada uma das questões está ligada a uma parte da tese. O detalhamento de como essas questões proporciona a reflexão a respeito da tese será visto nos itens a seguir.

4.3 Construção do corpus

Esta seção apresenta os dados que serão interpretados e que, conseqüentemente, proporcionarão a reflexão da tese. Apresenta também uma justificativa para cada grupo de dados selecionado. A justificativa da seleção dos dados que compõe o corpus desta investigação tem como argumento geral que os dados coletados serão evidências nas respostas das questões que apoiam à tese de que **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico**.

O discurso de inclusão social tem construído novas práticas sociais em vários aspectos da sociedade, ou seja, saúde, lazer, trabalho, trabalho e outros. A amplitude desse discurso o torna bastante complexo e passível de inúmeras investigações. Contudo, a educação é a primeira “porta” que deve ser aberta, pois é por meio dela que as demais “portas” se abrem. Nesse sentido é que selecionamos os discursos de inclusão social no que se refere à educação para compor os dados desta pesquisa.

4.3.1 Pesquisador sujeito de pesquisa: um dado para análise

Meu papel nesta investigação, na qualidade de pesquisadora, foi de observadora participante. Isso aconteceu de forma bastante acentuada. Eu não me envolvi com a comunidade em estudo, mas realmente faço parte dela, ou seja, sou membro do grupo por ser uma pessoa com deficiência visual e, ainda, estou envolvida profissionalmente com a inclusão educacional. Esse perfil amplia meu papel, pois sou pesquisadora e também objeto desta pesquisa. Minha história de vida, narrada no Capítulo 1, compõe o corpus desta investigação. O Capítulo 1 é composto de vários diálogos que vivenciei ao longo de minha vida, relatados aqui por meio de minhas lembranças. São esses diálogos e a narrativa como um todo que serão úteis para investigar as ideologias presentes nos discursos de exclusão que vivenciei em vários momentos de minha vida. Além disso, os dados contidos no Capítulo 1 evidenciam o papel da educação em meu processo de inclusão social. Assim, os dados desse capítulo serão úteis para responder: **quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?**

Essa coleta de dados utilizou como método a autoetnografia. Essa forma de coleta de dados situa as experiências pessoais e emocionais do pesquisador em um contexto que se relaciona a questões sociais. Nesse método, o pessoal, o biográfico, o político e o social se fundem e, conseqüentemente, destroem as críticas e as reflexões pessoais do pesquisador em suas investigações. Assim, a pesquisa qualitativa adota uma nova postura em relação ao pesquisador.

As mudanças de paradigmas e os diálogos transformaram-se em uma presença constante dentro e através dos esquemas teóricos que organizam a investigação qualitativa e as ciências humanas e sociais. O movimento em direção às epistemologias de ponto de vista acelerou-se. Ninguém mais acredita no conceito de um sujeito sexual unificado e nem mesmo em qualquer sujeito unificado. A epistemologia saiu do armário. O desejo de etnografias

críticas, de múltiplas vozes, pós-coloniais, aumenta à medida que o capitalismo amplia seu alcance global.

Entendemos agora que o pesquisador qualitativo que está ciente de seus deveres cívicos emprega um conjunto de práticas materiais que movimentam o mundo. Essas práticas não são instrumentos neutros. O pensamento desse pesquisador desenvolve-se em um nível histórico e interativo, sempre atento aos processos estruturais que tornam a raça, o gênero e a classe presenças potencialmente repressivas no cotidiano. As práticas materiais da investigação qualitativa transformam o pesquisador em um *bricoleur* metodológico (e epistemológico). Esse indivíduo é um artista, um confeccionador de colchas, um artesão habilidoso, um elaborador de montagens e de colagens. O *bricoleur* interpretativo sabe entrevistar, observar, estudar a cultura material, pensar dentro dos limites dos métodos visuais e ultrapassando esses limites; escrever poesia, ficção e autoetnografia; construir narrativas que contêm histórias explicativas; utilizar software qualitativo; fazer investigações com base em textos; construir testemunhos utilizando entrevistas de grupos focais; e até mesmo envolver-se com a etnografia aplicada e com a formulação de políticas (DENZIN, 2006).

Além dos dados autoetnográficos (narrativa da pesquisadora, no Capítulo 1), o corpus foi construído por meio de entrevistas e por meio de documentos. As entrevistas foram divididas em dois grupos: pessoas com deficiência inseridas em formação escolar e profissionais atuantes no processo de inclusão educacional.

Os dados documentais que compõem o corpus desta pesquisa foram retirados dos documentos que orientam e subsidiam a inclusão educacional no Brasil. Também analisamos o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira da Inclusão, sancionada dia 07 de Julho de 2015. Assim, temos em nosso corpus a representação de diferentes seguimentos, mas que estão presentes no contexto da educação inclusiva.

4.3.2 Entrevistas

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 68), “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Com base nesse pensamento é que coletamos os dados analisados nesta pesquisa por meio do método etnográfico.

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com *gente* no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura (FLICK, 2009).

O método etnográfico é utilizado em pesquisa social; baseia-se na pesquisa de campo, na qual o pesquisador assume o papel de observador participante. A etnografia caracteriza-se, também, por ser dialógica, ou seja, permite que o pesquisador discuta, com seus informantes, suas conclusões e suas interpretações.

Essas peculiaridades do método etnográfico justificam a escolha desse método na coleta de dados. Os discursos das pessoas com deficiência e os discursos dos profissionais que atuam na inclusão educacional serão coletados por meio da entrevista qualitativa, pois esse meio de coleta de dados proporciona o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Permite compreender crenças, atitudes e valores das pessoas em diferentes contextos sociais.

Entre as várias formas de entrevista qualitativa escolhemos a entrevista narrativa para proporcionar mais liberdade ao entrevistado ao expor suas experiências. Essa forma de entrevista, segundo Bawer, encoraja e estimula o entrevistado a contar história a respeito de um acontecimento importante de sua vida, contextualizando esse acontecimento. Essa forma de entrevista será útil para analisarmos a prática social que eles vivenciam.

4.3.2.1 Entrevista com pessoas com deficiência

Para se concretizar, a educação formal necessita de uma boa comunicação, pois é por meio dela que o processo de ensino aprendizagem se realiza. Assim, a falta de comunicação é um grande obstáculo na formação educacional de quem não utiliza os meios de comunicações convencionais, como por exemplo, pessoas com deficiência sensorial. Para conseguir comunicar-se com eficácia, essas pessoas necessitam de meios de comunicação específicos. Os avanços nos meios de comunicação e nas tecnologias têm transformado os discursos e as práticas sociais de toda a nossa sociedade, e especialmente tem recontextualizado os discursos e as práticas desse grupo social.

Nesse sentido, selecionamos nesta pesquisa pessoas com deficiência sensorial para interpretarmos o processo de recontextualização que eles estão vivenciando em suas práticas sociais. Assim, coletar dados que permitam responder à questão: **o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?**

As entrevistas foram realizadas com pessoas com deficiência sensorial⁵ que estão em processo de escolarização e pessoas que já conseguiram certo nível de escolaridade, a fim de compararmos as experiências vividas em diferentes contextos.

Foram entrevistadas: uma pessoa com deficiência visual, uma pessoa com surdocegueira, formando um total de duas pessoas com deficiência. Esse número de entrevistados foi escolhido para que pessoas de diferentes contextos possam nos relatar suas vivências no ambiente escolar, fornecendo-nos dados para interpretarmos suas práticas sociais no processo de recontextualização. Para orientar essa entrevista, elaboramos o seguinte roteiro de entrevista.

Quadro 36 - Roteiro das entrevistas com pessoas com deficiência

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Relate como foi ou está sendo sua escolarização.
Você considera que a inclusão educacional tem reconfigurado suas práticas sociais?

Fonte: elaboração da autora.

4.3.2.2 Entrevista com profissionais

Para interpretar os discursos e as práticas sociais dos profissionais que fazem parte do processo de inclusão educacional, foram entrevistados, também, três profissionais que atuam na educação inclusiva, ou seja, 1 professor, 1 coordenador 1 formador de professores que vivenciam em suas práticas profissionais a inclusão educacional de pessoas com deficiência. O número de profissionais entrevistados foi escolhido para que haja um equilíbrio entre o número de pessoas com deficiência cujos discursos são analisados e o número de

⁵ As deficiências sensoriais subdividem-se em:

- deficiência visual (cega e baixa visão);
- deficiência auditiva (surds profunda, surds moderada e surds leve);
- surdo-cegueira (surdo-cegueira pós-linguística e surdocegueira pré-linguística).

profissionais que atuam na inclusão educacional entrevistados, ou seja, um coordenador de inclusão do DF; um profissional que trabalha com pessoas com deficiência visual; e um que trabalha com pessoas com surdo-cegueira.

Nestas entrevistas, buscamos respostas para a questão: o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?

Para desenvolver essas entrevistas foi utilizado método de entrevista narrativa episódica. Esse método de entrevista é adotado quando as experiências do entrevistado estão armazenadas em sua memória. Esse tipo de entrevista é útil para assegurar que as situações e os episódios vividos pelo entrevistado sejam narrados em sua especificidade.

Como roteiro da entrevista, utilizamos as questões apresentadas no Quadro 37.

Quadro 37 – Roteiro das entrevistas com os profissionais

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS
Relate-nos como são suas práticas sociais vivenciadas na escolarização dos alunos com deficiência.
Você considera que a reconfiguração dos discursos e das práticas sociais ocorrida no ensino especial contribui para a inclusão educacional?

Fonte: elaboração da autora.

4.3.3 A ética na pesquisa

As entrevistas foram realizadas sob a autorização dos colaboradores. Todos foram informados que, caso aceitassem participar da pesquisa, teriam suas identidades preservadas. Além disso, foram informados de que só seriam objeto da pesquisa as informações que eles permitissem que a pesquisa não é prejudicial à saúde e que não tem fins lucrativos. Como garantia desse compromisso, foi assinado, por ambas as partes, um termo de livre consentimento, ou seja, assinado pelo pesquisador e pelo colaborador da pesquisa.

Hoje em dia, é uma espécie de padrão ético trabalhar com base no consentimento informado dos participantes, o que significa informá-los sobre a pesquisa e de que eles fazem parte de um projeto, e solicitar sua participação no projeto formalmente (um contrato escrito assinado) ou, quando isso não for possível, informalmente (um acordo oral). Isso deve incluir

as informações e os esclarecimentos necessários sobre as metas e expectativas da pesquisa e a oportunidade de a pessoa se recusar a participar (FLICK, 2009).

4.3.4 Dados documentais

Quando analisamos dados documentais é comum estabelecermos uma coleção de documentos já existentes, selecioná-los e, em seguida, aplicarmos o método adequado para a análise. A ordem é inversa quando analisamos dados não documentais, como o caso das entrevistas apresentadas no item anterior.

A seleção dos documentos está diretamente ligada à busca de respostas para questões de pesquisa. Nesse sentido é que incluímos em nosso corpus o Estatuto da Pessoa com Deficiência e publicações do MEC e da Unesco, cujo tema é a inclusão educacional. Selecionamos um documento da Unesco que orienta a elaboração de planos nacionais de educação inclusiva para investigarmos o discurso de inclusão de uma instituição internacional e constituída de poder.

Os documentos do MEC também representam discursos de poder de grande consumo, porém, sua distribuição é nacional. Quanto à Lei Brasileira de Inclusão, norma bastante esperada por todas as pessoas com deficiência, é considerada o resultado de uma grande luta por parte das pessoas com deficiência e também é um discurso de poder de alcance nacional. Os dados documentais coletados representam o discurso oficial a respeito da educação inclusiva; portanto, são dados que fornecem respostas para as questões:

- O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?
- O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?
- Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?

Em muitos exemplos de pesquisa etnográfica encontramos uma triangulação bastante implícita (FLICK, 2004)⁶: observação, entrevista, análise de documentos e outras formas de coleta de dados são combinadas de forma pragmática e apenas mais ou menos sistemática no

⁶ Este assunto será explicitado no Capítulo 5 desta tese.

campo, respondendo às condições e opções do campo. Portanto, Angrosino (2009) destaca que uma boa etnografia é resultado de triangulação, usando várias técnicas de coleta de dados.

A união dos três grupos de dados selecionados permite uma visão a respeito do discurso da inclusão educacional em diferentes papéis, além de permitir uma análise das práticas sociais no contexto educacional que esses discursos estão construindo. O corpus documental é composto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira da Inclusão e por documentos que orientam as práticas sociais educacionais, dirigidos aos professores que exercem suas funções no contexto de educação inclusiva. A escolha desses documentos deu-se devido ao fato de que esses dados representam as inovações no discurso de inclusão educacional, conforme a listagem de documentos elencados a seguir:

- Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos - Unesco 2005 (ANEXO I).
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (ANEXO II).
- Meta 4 do PNE (ANEXO III).
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (ANEXO IV).

Os documentos selecionados para análise representam o discurso do poder, pois são documentos que, devido à sua força, constroem as práticas sociais vigentes de forma acentuada. Somados com os discursos de natureza etnográfica, por meio da triangulação de todos esses dados de pesquisa temos:

- o discurso das pessoas com deficiência;
- o discurso dos profissionais que atuam na educação inclusiva;
- o discurso oficial em escalas local e global sobre as política de educação inclusiva (Brasil/Unesco).

Para cada um dos dados coletados nesta investigação serão aplicadas categorias analíticas que, em conjunto, proporcionam a interpretação da tese de que os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico. O item a seguir indica as categorias analíticas que serão utilizadas na análise de dados e suas relações com as questões que orientaram esta investigação.

4.4 Categorias para análise dos dados coletados

Nesta seção serão apresentadas as categorias de análise textual que contribuem para a reflexão da tese. Segundo, Fairclough (2006), esse autor apresenta a ideia de estrutura social, de forma geral e em um nível abstrato, como a constituição de um conjunto de características de uma sociedade, tais como: o capitalismo como um modo de produção ou a estrutura de classe e o sistema de relações de gênero.

O referido autor destaca que a linguagem é o caráter “semantológico” de uma estrutura social. Quanto ao evento social, Fairclough ressalta que este está no nível mais concreto, pois considera evento social todas as ações e acontecimentos que constituem os processos sociais. O discurso é, para Fairclough (2006), o momento em que o evento social acontece e mantém uma relação dialética com outros momentos. O autor aqui indicado considera que o texto é um momento de discurso de um determinado evento social. O texto não é somente escrito, mas é também fala e textos multimodais, nos quais são incluídos imagens, fotografias, efeitos sonoros e expressão corporal.

Conforme Fairclough (2006), a relação entre estrutura social e evento social não ocorre diretamente, uma vez que esta relação é sempre mediada pela prática social. A prática social, por sua vez, é a forma em que os eventos sociais acontecem, ou seja, é a maneira em que ocorre o evento social habitualmente, como cerimônias e ações institucionais de instituições como a educação e as leis. Um exemplo mais concreto de práticas sociais é a escola e as práticas sociais individuais que ocorrem, por exemplo, em uma entrevista ou em uma compra no comércio. Contudo, é importante destacar que as práticas sociais ocorridas em instituições ou organizações não são únicas, ou seja, uma determinada instituição pode ter várias práticas sociais.

Nesse sentido é que os dados coletados – a fala dos entrevistados, a minha narrativa de vida no Capítulo 1 e os documentos oficiais – trazem uma representação do discurso da educação inclusiva em vozes de diferentes posições, ou seja, pessoas com deficiência, profissionais que atuam na educação inclusiva e o discurso oficial.

Já como prática social, temos as práticas que estão ocorrendo no ambiente escolar e de forma geral na educação do Brasil. Como estrutura social temos as transformações sociais que a globalização tem provocado em nossa sociedade.

Para analisar esses elementos discursivos, usarei em primeiro lugar a noção de recontextualização indicada por Fairclough (2003), retomada por Fairclough (2006) e Fairclough (2010). Na obra *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*, Fairclough (2010) define o conceito de recontextualização e afirma: recontextualização consiste na internalização de discursos e práticas sociais externos em organizações particulares. Na obra indicada, o autor destaca que a recontextualização trata-se de uma colonização dialética em que as organizações são colonizadas por discursos externos e que esses discursos legitimamente apropriados provocam mudanças nas práticas sociais.

A recontextualização será utilizada para analisar as práticas sociais da inclusão educacional que estão sendo transformadas pelos efeitos da globalização. Além disso, a recontextualização será de grande importância, especificamente, para responder às questões:

- **O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?**
- **O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?**
- **Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?**

A noção de discurso nodal, apresentada por Fairclough (2006) será importante para identificar outros discursos que poderão ser associados ao discurso da inclusão educacional. O autor define discurso nodal como um discurso que tem ao seu redor vários outros discursos associados.

Será útil, ao verificarmos a presença de discurso nodal nos dados coletados, aplicarmos também a noção de interdiscurso que Fairclough (2001) apresenta e retoma posteriormente (2003), uma vez que interdiscursividade é a presença de outro discurso no discurso que está sendo apresentado. Porém, esse cruzamento de vozes nem sempre é nítido, podendo ser expresso ou não. Nesse sentido, a categoria analítica da interdiscursividade e da intertextualidade será aplicada nos dados coletados para encontrarmos uma resposta satisfatória para a questão: quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?

Das várias categorias de análise discursivas que Fairclough (2003) apresenta, utilizaremos também a suposição para responder essa questão, pois ela é um instrumental que

permite destacar o que não foi dito claramente, mas que de forma implícita está presente nos textos.

Segundo Fairclough (2003), as suposições estabelecem uma relação de contraste entre o que foi dito e o que não foi dito. Ele distingue a suposição em três tipos principais: existencial, proposicional e moral.

- Suposição existencial: é aquela que estabelece uma relação dialética entre um texto explícito com outro texto que declara implicitamente que algo existe.
- Suposição proposicional: refere-se ao texto que afirma implicitamente o que é ou o que pode ser.
- Suposição moral: relaciona-se ao que é bom ou desejável.

Por meio da categoria analítica *suposição*, encontraremos, também, a resposta da questão: o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?

Somam-se a essas categorias as categorias analíticas da modalização e da avaliação. Fairclough (2003) conceitua modalidade como elementos que permitem que os autores construam textos com o que consideram real, verdadeiro ou necessário. Em relação às avaliações, ele afirma que são elementos que permitem construir textos com o que consideram que é bom ou ruim, desejável ou não. Essa classificação é representada no quadro a seguir:

Quadro 38 – Modalidade e avaliação, segundo Fairclough (2003)

MODALIDADE E AVALIAÇÃO	
Nível de envolvimento	Advérbio modalizador
Alto	certamente
Médio	provavelmente
Baixo	possivelmente

Fonte: elaboração da autora.

Essas categorias de análise serão aplicadas na análise das entrevistas, bem como na análise documental e, de forma acentuada, ajudará a responder à questão: o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?

Na análise documental, em que são investigados os discursos oficiais relativos à promoção da inclusão educacional, ampliaremos a análise ao acrescentarmos as categorias sociológicas de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1997; 2008). O objetivo da proposta de Van Leeuwen é identificar os diversos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados discursivamente. Para alcançar esse objetivo, o referido teórico apresenta um “inventário sociossemântico” a fim de identificar e classificar as inúmeras maneiras de se representar os atores sociais.

Dessas diversas formas de representação dos atores sociais, destacamos o processo de exclusão e inclusão. A inclusão e a exclusão são categorias de grande relevância para a ADC pois, segundo Van Leeuwen (1997; 2008), essas categorias são de grande importância para compreender as maneiras que os atores sociais são representados em textos, visto que as “representações incluem ou excluem atores sociais com intuito de atender os interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 183).

O processo de exclusão pode ocorrer por duas maneiras: por supressão e por colocar o ator em segundo plano. A supressão consiste na exclusão dos atores sociais sem deixar nenhuma referência no texto. Já o processo de colocar o ator em segundo plano, consiste em colocar os atores sem uma menção clara e expressa, porém estão presentes em algum lugar no texto.

Quanto ao processo de inclusão, o teórico em questão afirma que nesse processo é que reside a grande relevância da representação dos atores sociais, uma vez que as representações e as relações dos atores sociais são distribuídos de forma que não reflete a prática social, uma vez que não é necessário que haja congruência entre o papel que os atores sociais desempenham e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos no discurso (VAN LEEUWEN, 1997, p. 186).

Será relevante, também, na análise dos dados, aplicarmos as categorias analíticas de Thompson (1995) para o estudo das ideologias. A escolha desse instrumental de análise é devida à possibilidade de aplicar tais categorias analíticas em diversas formas simbólicas, contribuindo para desvelar as presenças das ideologias entremeadas nos símbolos. Das diversas categorias de análise da ideologia de Thompson, nos deteremos na legitimação e na reificação por meio da naturalização. Essas categorias nos ajudarão a compreender com mais clareza as ideias contidas no discurso da inclusão educacional no contexto da globalização, pois o processo de legitimação ocorre quando as ideias são construídas com o objetivo de serem aceitas por todos como uma forma justa dentro do meio social.

A reificação por naturalização, por sua vez, consiste na construção de uma relação histórica, mas que é vista como natural e atemporal, ou seja, um estado de coisas socialmente

estabelecidas é visto como algo natural e inevitável. Essas categorias de análise da ideologia são importantes especialmente para encontrar respostas para as questões:

- O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?
- O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?
- Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?

Podemos perceber aqui que cada uma das questões de pesquisa necessitou de categorias analíticas para subsidiar as respostas para tais questões. Para melhor explicitar essa relação, elaboramos o Quadro 39.

Quadro 39 – Categorias analíticas e questões de pesquisa

CATEGORIAS ANALÍTICAS E QUESTÕES DE PESQUISA	
O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?	Modalização e avaliação – Fairclough (2003) Categorias de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1997, 2008).
O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?	Discurso nodal – Fairclough (2006) Intertextualidade e interdiscursividade – Fairclough (2001, 2003) Recontextualização - Fairclough (2003, 2006, 2010) Categorias de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1997, 2008).
Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?	Modus de operação das ideologias – Thompson (1995) Análise das ideologias – Fairclough (2001, 2003, 2010) Categorias de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1997, 2008).

Fonte: elaboração da autora.

É importante destacar que a relação entre categorias analíticas e questões de pesquisa, indicada acima, não representa a totalidade de categorias analíticas utilizadas nesta investigação. Essa relação de categorias analíticas, além de subsidiar as respostas das questões de pesquisas, também está ligada aos dados coletados. Assim como as questões de pesquisa de certa forma “atraem” certas categorias analíticas, os dados, também, devido à sua natureza “atraem” outras categorias de análise. Nesse sentido, passo, também, a indicar mais categorias analíticas utilizadas, porém, agora, as relaciono aos dados coletados.

Nesse sentido, também será útil também retornarmos a Fairclough (2001), em sua obra *Discurso e Mudança Social*, e nos atermos, em primeiro lugar, à análise das categorias que o referido autor apresenta para a análise textual. Para a análise textual, Fairclough indica quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. O **vocabulário** refere-se às palavras individualmente; a **gramática** analisa a combinação das palavras nas orações e frases; a **coesão** trata da organização entre as frases e orações; a **estrutura textual** trata das propriedades organizacionais dos textos.

Assim, em busca de interpretarmos a tese, utilizaremos o vocabulário e a gramática para analisar os dados contidos no Capítulo I desta investigação, os dados das entrevistas com os profissionais e os dados das entrevistas com as pessoas com deficiência. Em relação à categoria gramatical, nossa atenção será voltada para o uso da voz passiva, uma vez que seu uso possibilita o apagamento do agente, deixando vaga a responsabilidade. Quanto ao vocabulário, utilizaremos a escolha do léxico, pois Fairclough (2001) nos alerta que a escolha das palavras em um determinado discurso não é aleatória e, por isso, deve ser analisada.

Quanto à coesão, Fairclough destaca que existem várias maneiras de ligar as frases e as orações em um texto, pois essa junção pode ser feita por meio de repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos, pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipse, conjunções, e assim por diante. Segundo Fairclough, é importante analisar essa variedade, pois, ao estudá-las, identificamos a racionalidade contida no texto, ou seja, essa análise permite que compreendamos como foi construído o raciocínio ao elaborar um determinado texto.

Essa categoria de análise, portanto, será bastante eficaz na análise de nossos dados, mas de forma mais destacada na análise dos documentos oficiais. Na análise documental também utilizaremos a categoria analítica da estrutura textual. Essa categoria refere-se às diferentes maneiras de organizar um texto, ou seja, a ordem em que os elementos textuais e os episódios são combinados para constituir um determinado texto. Ao analisarmos a estrutura textual, podemos ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais.

Em Fairclough (2003) encontramos categorias analíticas muito importantes para nossa análise. Dessas categorias que Fairclough apresenta em sua obra, utilizaremos em primeiro lugar as representações dos eventos sociais. O referido autor ressalta que as orações devem ser vistas sob a perspectiva representacional. Quando analisamos as orações nessa ótica, encontramos três significados: ação, representação e identificação. Ao analisar orações com base nos significados encontramos como elementos principais os processos, os participantes e

as circunstâncias. Os processos são identificados na forma de verbos, os participantes se realizam em forma de sujeitos, objeto direto e objeto indireto, e as circunstâncias em forma de elementos adverbiais. Fairclough destaca que os eventos sociais apresentam vários elementos, os quais permitem incluir ou excluir certos elementos de linguagem. Assim, as representações dos eventos sociais serão de grande valia ao analisarmos os documentos oficiais e os dados das entrevistas com os profissionais, pois essa categoria de análise permite desvelar certos conceitos que não são nítidos sem uma análise detalhada dos significados das representações sociais.

Na análise documental, ainda de Fairclough (2003), será útil analisar o gênero dos documentos devido à força que o gênero *documento oficial* detém. Nessa análise será de grande valia dedicar nossa atenção à produção, distribuição e consumo desses documentos.

Da obra *Language and Globalization*, de Fairclough (2006), utilizaremos a noção de interdiscurso híbrido. Essa categoria analítica refere-se à mistura de gêneros, de discursos e de estilos, e a partir dessa mistura forma-se um novo texto. Essa categoria será utilizada na análise dos documentos, na qual também, como já dito, utilizaremos a intertextualidade. É importante destacar que a intertextualidade que Fairclough (2003) apresenta não é a mesma categoria que Fairclough (2006) denomina como interdiscurso híbrido, pois, para ser considerado híbrido, não basta apenas a presença implícita ou explícita de um texto em outro texto. É necessária uma mistura de vários outros discursos, gêneros e estilos.

Quadro 40 - As categorias analíticas e os dados coletados

AS CATEGORIAS ANALÍTICAS E OS DADOS COLETADOS	
Dados autoetnográficos (Capítulo 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário e gramática - Fairclough (2001) • Modus de operação das ideologias Thompson (1995) • Categorias de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1997, 2008)
Entrevista com os profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário e gramática – Fairclough (2001) • Modalidade e avaliação – Fairclough (2003)
Entrevista com pessoas com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário e gramática – Fairclough (2001) • Modalidade e avaliação – Fairclough (2003)
Documentos oficiais	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão e estrutura textual Fairclough (2001) • Estudo de Gêneros – Fairclough (2003) • Interdiscurso e Intertextualidade– Fairclough (2001, 2003) • Recontextualização-Fairclough (2006) • Categorias de Representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1997, 2008)

Fonte: elaboração da autora.

É importante salientar que algumas categorias de análise foram relacionadas às questões de pesquisa e outras aos dados coletados simplesmente para indicar que determinada categoria analítica foi enfatizada ao responder determinada questão e que outras foram destacadas na análise de certos dados. Contudo, não significa que as categorias só foram utilizadas em determinados dados ou na busca de responder uma questão, pois, ao responder uma pergunta da pesquisa, inevitavelmente estou analisando dados. Assim, as categorias analíticas apresentadas se articulam e se complementam em busca de uma reflexão coerente a respeito da tese proposta.

Neste capítulo, apresentamos o percurso seguido nesta pesquisa, desde a delimitação do objeto, passando pela apresentação da metodologia adotada, os dados coletados e, neste item, pelo detalhamento dos instrumentais metodológicos utilizados na análise que, em conjunto, depois de aplicados na análise dos dados, interpretam a tese de que **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.**

CAPÍTULO 5 – Análise dos dados

Este capítulo apresenta a análise dos dados de pesquisa conforme procedimentos definidos anteriormente. Para desenvolver as análises, dividimos os dados em duas grandes seções: documental e de entrevistas, a saber.

Quadro 41 – Divisão da análise de dados

DIVISÃO DA ANÁLISE DE DADOS	
Análise Documental	Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos - Unesco 2005;
	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional 2008;
	Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE e Capítulo IV da Lei Nº 13146/2015;
	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Nº 13146/2015.
Análise de Entrevistas	Profissionais com atuação na educação inclusiva
	Estudantes com deficiência

Fonte: elaboração da autora.

A análise documental dos textos elaborados da década que vai de 2005 a 2015 e a análise das entrevistas refere-se aos discursos e práticas sociais relacionados à inclusão educacional em escala global e local, para responder às questões de pesquisa:

Quadro 42 – Questões de pesquisa

- As práticas sociais representadas pelo discurso de inclusão no contexto da globalização carregam uma ideologia de exclusão?
- Quais as práticas sociais que estão sendo recontextualizadas pelos discursos da globalização e da inclusão simultaneamente?
- O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão?
- Quais as ideologias utilizadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?
- Quais ideologias do discurso da globalização estão presentes também no discurso de inclusão?

Fonte: elaboração da autora.

5.1 Análise Documental

5.1.1 Análise das Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005)

O documento *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos* (UNESCO, 2005) foi criado com o objetivo de sistematizar os planos de implantação e desenvolvimento da proposta de inclusão educacional. Esse documento contém três partes distintas. A primeira delas apresenta uma definição de inclusão educacional, alguns fundamentos para essa proposta e aponta os custos/benefícios da inclusão educacional.

A segunda parte determina as práticas que devem ser adotadas para executar o processo de inclusão. A terceira parte orienta como deverão ser feitos os planos de política educacional na perspectiva da inclusão educacional. Selecionamos excertos que consideramos relevantes para essa pesquisa. Os recortes permitem uma visão geral do documento, uma vez que perpassam as três partes do documento, o que permite compreender a estrutura e as ideias que o documento apresenta. Logo no início do documento, é apresentada a problemática da exclusão, como no seguinte excerto: “A exclusão de uma participação significativa na vida económica, social, política e cultural das comunidades é um dos maiores problemas que as pessoas enfrentam hoje na nossa sociedade. Tais sociedades não são eficazes nem desejáveis” (UNESCO, 2005, p. 8).

Apesar de tentativas encorajadoras, há ainda um número estimado de 115-130 milhões de crianças que não frequentam a escola. Noventa por cento destas crianças vivem em países de baixo ou muito baixo rendimento médio e mais de oitenta milhões vivem em África. Igualmente alarmante é o número incontável de outras crianças que, dentro do sistema escolar, são excluídas de uma educação de qualidade. Entre aquelas que se matriculam no 1º Ciclo, é muito elevado o número das que abandonam a escola sem completar a escolaridade básica.

As estratégias e os programas correntes não estão adaptados às necessidades das crianças e jovens vulneráveis à marginalização ou à exclusão. No passado, tomaram-se medidas que consistiam em programas especiais, instituições e professores especializados. A infeliz consequência de tal diferenciação, embora bem intencionada, levou muitas vezes a uma exclusão ainda maior. (Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos – UNESCO, 2005, p. 8).

Iniciamos a análise do Anexo I por meio dos seguintes excertos:

Quadro 43 – Excerto

“A exclusão de uma participação significativa na vida económica, social, política e cultural das comunidades é um dos maiores problemas que as pessoas enfrentam hoje na nossa sociedade.”

Fonte: UNESCO (2005, p. 8).

Nesse enunciado, dedicamos nossa atenção para o tema da oração: “A exclusão de uma participação significativa na vida económica, social, política e cultural das comunidades”. A escolha do tema nos revela a intenção de enfatizar a problemática da exclusão, pois, segundo Fairclough (2003), o tema representa o elemento de maior importância de um enunciado. Após identificarmos “a exclusão” como tema, não somente da oração indicada, mas, como tema de todo enunciado de forma geral. Vejamos agora, as suposições que o texto apresenta no último excerto:

Quadro 44 – Excerto

“No passado, tomaram-se medidas que consistiam em programas especiais, instituições e professores especializados. A infeliz consequência de tal diferenciação, embora bem intencionada, levou muitas vezes a uma exclusão ainda maior.”

Fonte: UNESCO (2005, p. 8).

Encontramos nesse excerto o mecanismo da suposição por meio de implicações lógicas, marcadas na expressão: “no passado” e no verbo “tomaram”, pois, conforme Fairclough, as implicações lógicas são sentidos implícitos que podem ser logicamente inferidos das características da linguagem. Assim, a expressão “no passado” e o verbo “tomar” no tempo verbal passado permite inferir que a educação especial e os professores que nela atuam são algo que não mais existe ou não deve mais existir. Em seguida aparece a

suposição existencial, marcada pelo artigo definido e pelo vocábulo tal em “a infeliz consequência de tal diferenciação”.

A ideia de que existe uma diferenciação e que essa diferenciação gerou a existência de uma consequência que é avaliada de forma negativa por meio do adjetivo “infeliz”. Concomitante à suposição existencial, há também no mesmo excerto outra implicação lógica que se realiza por meio da expressão “tal diferenciação”, que está relacionada a “programas especiais, instituições e professores especializados” que aparece no período anterior. Assim, podemos inferir que “programas especiais, instituições e professores especializados” são os maiores responsáveis pela exclusão, ao finalizar com a expressão “exclusão ainda maior”.

Encontramos também, nesse enunciado, modos de operação das ideologias com destaque para legitimação. Conforme Thompson (1995), a legitimação ocorre quando as ideias são construídas de forma tal que são tidas e aceitas por todos, como uma forma justa dentro do meio social. Ocorre legitimação por autoridade no excerto:

Quadro 45 – Excerto

“Apesar de tentativas encorajadoras, há ainda um número estimado de 115-130 milhões de crianças que não frequentam a escola”. “90% destas crianças vivem em países de baixo ou muito baixo rendimento médio e mais de oitenta milhões vivem em África.”

Fonte: UNESCO (2005, p. 8).

A legitimação por autoridade é uma forma de classificação que Fairclough (2003) adota de van Leeuwen, segundo a qual a legitimação por autoridade ocorre por meio de referência à autoridade de tradição, costume, lei, e de pessoas nas quais algum tipo de autoridade institucional é investido. A autoridade, nesse caso, é marcada ao apresentar dados quantitativos, uma vez que tais dados são apresentados pela UNESCO, portanto, um organismo investido de autoridade. Outra forma de legitimação encontra-se na sequência de ideias contidas nesse excerto, como se segue:

Quadro 46 – Excerto

1ª “A exclusão de uma participação significativa na vida económica, social, política e cultural das comunidades é um dos maiores problemas que as pessoas enfrentam hoje na nossa sociedade. Tais sociedades não são eficazes nem desejáveis.”

2ª “Apesar de tentativas encorajadoras, há ainda um número estimado de 115-130 milhões de crianças que não frequentam a escola. Noventa por cento destas crianças vivem em países de baixo ou muito baixo rendimento médio e mais de oitenta milhões vivem em África.”

3ª “Igualmente alarmante é o número incontável de outras crianças que, dentro do sistema escolar, são excluídas de uma educação de qualidade”.

4ª “Entre aquelas que se matriculam no 1º Ciclo, é muito elevado o número das que abandonam a escola sem completar a escolaridade básica”.

5ª “As estratégias e os programas correntes não estão adaptados às necessidades das crianças e jovens vulneráveis à marginalização ou à exclusão”.

6ª “No passado, tomaram-se medidas que consistiam em programas especiais, instituições e professores especializados”.

7ª A infeliz consequência de tal diferenciação, embora bem intencionada, levou muitas vezes a uma exclusão ainda maior.

Fonte: UNESCO (2005, p. 8).

O raciocínio construído nessa sequência de pensamentos caracteriza uma legitimação. Nesse exemplo, a legitimação ocorre por meio da racionalização. Segundo o referido teórico (FAIRCLOUGH, 2003) a racionalização constrói um raciocínio que seja digno de apoio. Esse apoio foi construído desde o início ao escolher a “exclusão” como tema, pelos implícitos, pela legitimação por autoridade que em conjunto conduz ao raciocínio de que a escola especial é uma das grandes responsáveis pela exclusão. Na sequência do documento é apresentada a visão da UNESCO a respeito da inclusão educacional. Nesse tópico selecionamos o seguinte excerto:

Quadro 47 - Excerto

“A UNESCO vê a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.”

Fonte: UNESCO (2005, p. 9).

Nesse recorte encontramos, também, implicações lógicas, pois no excerto “A UNESCO vê a inclusão como uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos”, permite compreender que há outra forma de ver inclusão, ou seja, há posições diferentes da posição da UNESCO em relação à inclusão.

O implícito lógico continua na segunda parte do texto, como podemos verificar em: “e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.” Nesse período, além de acentuar a existência de visões diferentes da UNESCO marcada pelo verbo olhar, o implícito lógico continua na expressão: “Não como um problema” e com a conjunção “mas”. Assim, se a UNESCO não “olha” para as diferenças individuais como um problema, há quem as considera. No excerto seguinte, o documento ressalta que devemos ter uma visão holística diante da inclusão educacional:

Quadro 48 - Excerto

“É importante realçar que deve existir uma visão holística do sistema educativo, incluindo o sistema público e o privado, quando se pensar adoptar um sistema inclusivo. A privatização da educação está a aumentar em todo o mundo. Está a tornar-se evidente que o sistema privado de educação, em muitos países, está a “competir” com o sistema oficial. Nalguns casos, as escolas oficiais estão a fechar, porque as crianças estão cada vez mais a frequentar escolas privadas. Esta tendência podia levar os responsáveis a, inconscientemente, planejar a educação para as escolas onde se encontram as comunidades mais pobres; isso seria, inevitavelmente, contraproducente para a promoção dos princípios da inclusão. Além disso, em muitos países o sistema público é geralmente considerado inferior em termos de qualidade da educação ministrada em comparação com a das escolas privadas.”

Fonte: (UNESCO, 2005, p. 13).

Nesse recorte, ao analisar os mecanismos de operação da ideologia, encontramos o *modus operandi*, reificação por meio da naturalização em: “A privatização da educação está a aumentar em todo o mundo”. Segundo Thompson (1995), a reificação por meio da nominalização trata-se de uma relação que foi construída historicamente, mas que é vista como natural e atemporal. A privatização aqui é vista como um fenômeno natural e atemporal, que ocorre sem nenhum agente que a impulse. Fairclough (2003), a esse respeito, afirma: quando processos são nominalizados ou lexicalizados como substantivos de processo, seus próprios sujeitos, objetos, e assim por diante, tendem a ser excluídos.

Outro mecanismo de operação da ideologia que encontramos nesse enunciado é o que Thompson (1995) denomina como dissimulação. Esse mecanismo fica evidente no excerto:

Quadro 49 – Excerto

“escolas oficiais estão a fechar, porque as crianças estão cada vez mais a frequentar escolas privadas.”

Fonte: (UNESCO, 2005, p. 13).

A dissimulação, segundo o referido teórico, ocorre quando há uma tentativa de desfocalizar a atenção sobre alguma ideia com o objetivo de ocultá-la ou obscurecê-la. Ao colocar a escolha das crianças como responsável do fechamento de escolas oficiais, a dissimulação se dá aqui por meio da eufemização, uma vez que esse mecanismo objetiva apagar características ruins e disfarçá-las, fazendo com que assumam uma nova ótica, mais aceitável, ou mesmo mais branda. Então, se são as crianças que escolhem as escolas privadas, dessa escolha passam a ser ingênua e inocente característica das crianças que acaba por caracterizar suas escolhas também.

No recorte como um todo, temos, também, uma legitimação por meio da mythopoesis. Essa forma de legitimação é apontada por van Leeuwen e adotada por Fairclough (2003). A legitimação por mythopoesis é transmitida por meio de uma narrativa. No texto em análise a mythopoesis narra o avanço da privatização escolar no mundo, transmitindo a ideia de que é algo que acontece como um fato histórico. A ênfase nos fatos narrados é marcada por modalizadores. Segundo Fairclough (2003), a questão da modalidade pode ser vista como a questão de como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras. Vejamos os excertos a seguir:

Quadro 50 – Excerto

“Está a tornar-se evidente que o sistema privado de educação, em muitos países, está a “competir” com o sistema oficial.” [...] “isso seria, inevitavelmente, contraproducente para a promoção dos princípios da inclusão.”

Fonte: (UNESCO, 2005, p. 13).

O advérbio “evidente” modaliza a oração e revela um forte grau de comprometimento com a verdade da declaração. No outro exemplo que o autor recorre ao mesmo uso da marca linguística, desancando o advérbio “inevitavelmente”. Neste excerto também o grau de comprometimento com a verdade é bastante acentuado, reforçando que as suas afirmações são

verdadeiras e dotadas de autoridade. O documento, na sequência, destaca os benefícios da inclusão, conforme o excerto a seguir:

Quadro 51 – Excerto

“De acordo com um recente estudo do Banco Mundial e de um crescente grupo de pesquisa global, a Educação Inclusiva é não só eficiente, mas também eficaz, relativamente aos custos e ‘a equidade é o caminho para a excelência’. Esta investigação estuda aspectos ligados ao aumento de conhecimentos e performance para todos os estudantes. Além disso, relativamente à educação, os países estão a compreender cada vez melhor a falta de eficiência de múltiplos sistemas de administração, estruturas e serviços organizacionais e a opção financeiramente irrealista das escolas de educação especial.”

Fonte: (UNESCO, 2005, p. 13).

A legitimação por autoridade também ocorre nessa parte do texto, especificamente no seguinte excerto: “De acordo com um recente estudo do Banco Mundial e de um crescente grupo de pesquisa global, a Educação Inclusiva é não só eficiente, mas também eficaz, relativamente aos custos” e “a equidade é o caminho para a excelência”.

A legitimação por autoridade é marcada ao indicar o banco mundial e as pesquisas globais como autores da afirmação acima, uma vez que o banco mundial é uma instituição de poder e conseqüentemente dotado de autoridade quanto às pesquisas globais. A autoridade encontra-se no fato de se tratar de pesquisas, o que dá cientificidade à afirmação. Além disso, trata-se de pesquisas globais, passando a ideia de reconhecimento por todo o mundo. Nesse mesmo excerto aparece uma suposição moral construída inicialmente a partir da afirmação que o modelo de inclusão é a excelência e a eficácia. Segundo Fairclough (2003), textos fazem suposições inevitavelmente. Tudo o que é ‘dito’ em um texto, é ‘dito’ em uma relação de contraste com o não dito.

O contraste permitido por essa afirmação é que qualquer modelo de educação diferente do modelo de inclusão é ineficaz e, portanto, muito longe da excelência. Esse pensamento é reafirmado na sequência do texto: “os países estão a compreender cada vez melhor a falta de eficiência de múltiplos sistemas de administração, estruturas e serviços organizacionais e a opção financeiramente irrealista das escolas de educação especial”. O termo irrealista faz uma avaliação negativa das escolas especiais.

Logo adiante, o documento indica quais são os principais atores que devem apoiar a inclusão educacional. Nesse tópico do documento, selecionamos o seguinte excerto:

Quadro 52 - Excerto

“Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação são alguns dos atores que podem funcionar como recursos valiosos no apoio à inclusão. Alguns deles (professores, pais e comunidades) são muito mais do que um recurso valioso; eles são os elementos chave para apoiar todos os aspectos do processo de inclusão. Isto implica o desejo de aceitar e promover a diversidade e tomar uma parte ativa na vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola. O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a sociedade. [...] Contudo, só muito raramente existe essa simbiose entre a escola e a sociedade. Por isso, é ao professor do ensino regular que cabe a maior responsabilidade pelos alunos e pela sua aprendizagem no dia-a-dia assegurar a elaboração, implementação e avaliação de programas centrados na criança e que tornem a escola acessível para todos. Os efeitos desses programas e os resultados da sua avaliação trarão novos incentivos e ideias para ensinar.”

Fonte: (UNESCO, 2005, p. 18).

Há, nesse enunciado, uma crescente modalização ao colocar o professor como peça fundamental e agente de maior responsabilidade para o sucesso da inclusão escolar. Inicialmente vemos o excerto seguinte, onde o verbo “podem” é o modalizador: “Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação são alguns dos atores que podem funcionar como recursos valiosos no apoio à inclusão.”.

O modalizador “podem” transmite pouco envolvimento do autor com a verdade da afirmação, ou seja, o grau de certeza do autor em relação ao que é “dito” é baixo. Contudo, mais adiante, em outro excerto do enunciado, o grau de certeza do autor é maior. No entanto, os atores responsáveis pelo sucesso da inclusão são reduzidos para somente os professores, pais e comunidade, como podemos verificar no seguinte excerto: “Alguns deles (professores, pais e comunidades) são muito mais do que um recurso valioso; eles são os elementos chave para apoiar todos os aspectos do processo de inclusão.”.

Ao excluir a responsabilidade dos demais atores o grau de certeza aumenta e é marcado pelo verbo ser, pois agora eles não mais “podem ser”, mas eles “são” os responsáveis pela eficácia do processo de inclusão. Agora, observemos o seguinte excerto:

Quadro 53 - Excerto

“O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a sociedade. [...] Contudo, só muito raramente existe essa simbiose entre a escola e a sociedade. Por isso, é ao professor do ensino regular que cabe a maior responsabilidade pelos alunos e pela sua aprendizagem no dia-a-dia.”

Fonte: (UNESCO, 2005, p. 18).

Nesse excerto, novamente o grau de certeza é marcado pelo verbo ser no tempo presente, especificamente em: “É ao professor do ensino regular”. O grau de certeza aqui, também, é bastante forte. Nesses mesmos excertos, é importante observar as avaliações, pois no excerto em que os atores responsáveis são “os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação” a avaliação do papel de tais atores na inclusão é feita com a expressão “recursos valiosos”.

Quanto à avaliação do papel somente dos professores, pais e comunidade, a responsabilidade desse papel é intensificada com a expressão “elementos-chave”. Já quanto à avaliação somente do papel do professor a responsabilidade desse papel é ainda mais intensa e é marcada pela expressão “maior responsabilidade”. Nesses exemplos, temos uma escala de juízo de valor que apresenta uma variação entre a menor e a maior responsabilidade.

Em todo o enunciado há o mecanismo da legitimação por meio da racionalização, ao longo do texto é construído o raciocínio de que o grande responsável pela eficácia da inclusão educacional é o professor do ensino regular. Esse pensamento é marcado pelos modalizadores e pelas avaliações até chegar ao fim do enunciado, onde há uma suposição de que será na prática diária que o professor terá ideias para ensinar, sugerindo que ele por si é que encontrará os meios necessários para promoção de acessibilidade ao aprendizado e, portanto, não é necessária nenhuma formação específica.

Após indicar quais são os atores responsáveis pela inclusão educacional, o documento aponta os principais obstáculos para essa proposta de educação, por exemplo:

Quadro 54 - Excerto

“Alguns estudos revelaram que as atitudes negativas de professores e adultos (pais e outros membros da família) são o maior obstáculo à inclusão; as crianças não têm preconceitos até que os adultos os mostrem. Assim, optar pela inclusão como um princípio orientador para todas estas áreas terá implicações nas atitudes dos professores. As atitudes negativas para com as diferenças e resultantes da discriminação e do preconceito social manifestam-se como certo obstáculo à aprendizagem. Contudo é um obstáculo que pode ser ultrapassado através da prática da inclusão e não é necessariamente um mau presságio para o processo. A implementação de sistemas mais inclusivos de educação é possível se as próprias escolas estiverem interessadas em se tornar mais inclusivas.”

Fonte: (UNESCO, 2005, p. 20).

Logo no início desse excerto há uma suposição existencial, pois, ao declarar que: “alguns estudos revelaram que as atitudes negativas de professores e adultos (pais e outros membros da família) são o maior obstáculo à inclusão”, nos leva a crer que existem pesquisas a respeito desse assunto e o que é afirmado tem valor científico. Essa suposição, por sua vez, constitui-se em uma legitimação por autoridade. No restante do enunciado, a ideologia tem como *modus operandi* a dissimulação por eufemização, uma vez que reduz os possíveis obstáculos somente ao preconceito, e finaliza ainda com o mesmo mecanismo, pois conclui afirmando que a inclusão será possível desde que as escolas tenham interesse em se tornarem inclusivas, minimizando, assim, a necessidade de uma real acessibilidade para que a inclusão efetivamente ocorra.

O documento em questão finaliza com a apresentação de uma matriz para orientar a elaboração dos planos de educação inclusiva nos países membros. Essa matriz sugere aos países que, ao elaborarem seus planos, recorram aos dados estatísticos; ao histórico da educação especial do seu país; às normas internacionais, entre outros elementos, como podemos verificar no Quadro 55.

Quadro 55 – Matriz da Unesco para Planos de Educação Nacionais

Índices de Inclusão	Análise da Situação Qual é a situação atual?	Metas de Política, objetivos	Implementação Como é vai ser realizada a ação e por quem?	Monitorizando a avaliação Que informação se deve recolher, e como se sabe o que foi atingido?
Referências à Educação inclusiva nos Planos nacionais da EPT				
Referências a grupos vulneráveis/ marginalizados/ excluídos				
Referências específicas a crianças e pessoas com deficiências				
Ligação com Estruturas de Programação Nacional (CCA - UNDAF, PRSPs) e outros meios em nível do setor				
Legislação e princípios orientadores				
Infraestruturas físicas, transportes e ajudas				
Formação				

Fonte: UNESCO (2005), organização da autora.

Após interpretarmos esse documento sob a ótica da Análise de Discurso Crítica de modo geral, do início até o final, com a apresentação da matriz acima é possível identificar uma relação semântica de problema-solução. Segundo Fairclough (2003), podemos identificar as relações semânticas mais “globais” ou “alto nível” não apenas em excertos do texto, mas nele completamente. Um exemplo muito comum, conforme o referido autor é a relação “problema-solução”.

Assim, no documento em análise temos a problemática da exclusão apresentada logo no início do texto e a educação especial como uma das causas dessa exclusão. Isso nos permite inferir que, segundo o texto em análise, a educação especial é o problema-chave da

exclusão educacional e, portanto, o fim da escola especial associada a uma proposta de inclusão nos moldes do documento seria a solução.

Nesse sentido, o texto enquadra-se no gênero problema-solução, pois conforme Machin e van Leeuwen (2007), o gênero problema-solução é bastante utilizado pela mídia global, sendo, portanto, o formato habitual da ação comunicativa, uma vez que estabelece uma relação particular de interação comunicativa, na qual um problema é apresentado explicitamente e a resposta é provida, nesta ordem, com o objetivo de persuadir as pessoas a usarem um produto ou serviço.

O texto do documento em análise, nesse sentido, adotou o gênero problema-solução: o dado, o conhecido e o que é visto como o problema é a educação especial, e o que é novo e apresentado no restante do texto até a matriz para elaboração de plano educacional inclusivo, no modelo que o documento apresenta, bem como a execução desse plano, é a solução.

A escolha desse gênero para a elaboração do documento em questão nos revela marcas da globalização. Segundo Machin e van Leeuwen (2007), os formatos das comunicações no contexto da globalização comunicam valores e identidades não somente por meio de seus conteúdos, mas também por sua estrutura e o modo pelo qual se dirigem ao público.

Outro ponto que nos leva afirmar que o texto em questão se trata de um discurso com marcas da globalização é o fato de ele conter múltiplas vozes e, portanto, caracterizar-se em um discurso nodal. Para Fairclough (2006), o discurso nodal é aquele discurso que articula muitos outros discursos. Na obra de 2010, a respeito do discurso nodal, Fairclough reforça: discursos "nodais" são discursos que articulam um grande número de outros discursos. Como discursos, constituem representações seletivas, simplificações de realidades altamente complexas: representações econômicas, políticas, sociais e culturais, que incluem certos aspectos dessas realidades e excluem outros, destacam alguns aspectos e obscurecem outros.

O discurso do documento em questão é um discurso nodal por nele estarem contidos diversos discursos: econômico, ao destacar gastos com a educação especial, por exemplo, e de certa forma valorizar a privatização da educação. Também é um discurso educacional, pela natureza do documento e discursos de inclusão e, ainda, discursos de exclusão social. Essas múltiplas vozes caracterizam o referido documento em um discurso nodal e, por sua vez, caracterizam um discurso global.

O discurso do documento em análise é, portanto, um discurso recontextualizado, uma vez que encontramos nele a voz das pessoas excluídas que realmente clamam por uma educação para todos e a voz hegemônica que, com base em questões econômicas, reduz o

papel da educação especial, das escolas especiais e apaga a importância do professor especializado, peça fundamental para uma inclusão educacional de qualidade e que – de fato – atenda a todos.

Segundo Fairclough (2006), a recontextualização no sentido abstrato ocorre quando um determinado discurso seletivamente incorpora um outro discurso, caracterizando uma certa colonização. No texto em análise, temos o discurso da inclusão educacional recontextualizado pelo discurso da globalização.

Nesse sentido, o discurso da inclusão educacional “colonizado” pelo discurso da globalização veicula a ideologia de mercantilização e, portanto, também uma ideologia de exclusão, uma vez que ao incorporar questões econômicas e assim colocar a educação especial, a escola especial e o professor especializado como algo financeiramente inviável e desnecessário, adota uma ideologia de globalização e, portanto, abre caminho para uma exclusão velada. Nos itens seguintes veremos como essa recontextualização do discurso de inclusão ocorre nos documentos nacionais.

5.1.2 Análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional (PNEE)

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) lançou, no ano de 2008, o documento normativo “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Educacional” (PNEE), a fim de orientar a implantação e execução da educação inclusiva no Brasil. Esse documento contém seis partes distintas, as quais apresentam um breve histórico da educação especial no Brasil, as normas legais do passado e as atuais. Também fazem parte desse documento dados estatísticos da educação especial, bem como os objetivos do documento, a quem se destina, até chegar ao último tópico, em que são apresentadas as diretrizes que devem ser seguidas na implantação e execução da inclusão educacional. Para melhor visualizar o conteúdo desse documento, elaboramos o Quadro 56:

Quadro 56 - Panorama da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional

PANORAMA DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL	
I Introdução	Aborda de forma geral a inclusão educacional. Destaca que a inclusão é um movimento mundial e que seus fundamentos se encontram nos Direitos humanos.
II Marcos históricos e normativos	Inicia com a problemática da exclusão educacional de forma geral, Destaca as primeiras e mais conhecidas escolas especiais do Brasil. Faz referência a várias normas nacionais e internacionais, incluindo as que não mais estão em vigor e as que estão em plena vigência, a respeito da educação especial, até chegar as atuais normas que fundamentam a educação inclusiva.
III Diagnóstico da educação especial	Aponta os indicativos do Censo Escolar/MEC/INEP, a respeito dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente.
IV Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional	São apresentados os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional. Tais objetivos estão centrados no acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.
V Estudantes atendidos pela educação especial	Indica quem são os estudantes atendidos pela educação especial. Nesse tópico inicialmente é retomado o tema da existência da educação especial paralela ao ensino regular, novamente destaca a história dessa modalidade de ensino, em seguida recorre à Declaração de Salamanca até chegar a quem se destina a educação especial.
VI Diretrizes	Apresenta as diretrizes para organização, implantação e execução da inclusão educacional.

Fonte: Brasil (2008), organização da autora.

Esse documento, como um todo, faz uma interdiscursividade bastante acentuada com os vários discursos veiculados pela UNESCO (2005), por meio do documento “Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos”. Segundo Fairclough (2010), a interdiscursividade é a constituição de um texto a partir de diversos discursos e gêneros. Nesse sentido, a interdiscursividade é inicialmente identificada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional por meio de sua estruturação e organização textual. Como já vimos no item anterior, o gênero adotado no documento Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005) é o mesmo adotado neste documento.

Ambos os documentos iniciam seus textos com um breve histórico da educação

especial; referenciam as normas legais que orientaram a educação especial e destacam as atuais normas que garantem a inclusão educacional; apontam dados estatísticos e no final apresentam suas propostas. No documento da UNESCO (2005), a orientação final se realiza por meio da matriz para os planos nacionais de educação especial. Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional (BRASIL, 2008), são apresentadas as diretrizes que orientam a implantação e execução da inclusão educacional no Brasil.

Assim, o gênero problema-solução identificado no documento da UNESCO (2005) é também o gênero adotado no documento PNEE (BRASIL, 2008), uma vez que os documentos em questão, ao longo de seus textos, enfatizam a problemática da exclusão escolar e finalizam com orientações para implantação e execução da inclusão educacional como a solução, materializadas por meio da matriz no caso do documento da UNESCO e das diretrizes, no caso da PNEE.

Além do gênero comum aos dois documentos, os discursos e as vozes que permeiam o documento da UNESCO podem também serem identificados no texto da PNEE. Para melhor visualizar essa interdiscursividade, passamos agora para análise do texto “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional”. Iniciamos essa análise com o excerto introdutório do documento (vide Anexo II):

Quadro 57 - Excerto

“O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança

estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.”

Fonte: Brasil (2008).

Nesse excerto, a ideia de que a criação de escolas especiais foi um grande equívoco que acabou reforçando a exclusão começa a ser semeada. No período inicial temos “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Ao caracterizar o movimento mundial pela educação inclusiva como uma ação sem nenhum tipo de discriminação, temos a suposição de que as outras ações educacionais diferentes do movimento mundial pela inclusão são evitadas de discriminação”. Esse pensamento é reforçado logo adiante, como no seguinte excerto: “*Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão*”. A existência de práticas educacionais discriminatórias é reafirmada nesse excerto ao afirmar que as dificuldades encontradas nos sistemas de ensino acabam confrontando as práticas discriminatórias e a necessidade de superá-las. É consenso entre os estudiosos da Análise de Discurso Crítica que a escolha do vocabulário não é algo aleatório, mas, ao contrário, serve para veicular ideologias. Nesse excerto, a escolha do artigo definido em “as práticas discriminatórias” ressalta que os sistemas de ensino exercem práticas discriminatórias, enquanto a educação inclusiva aparece como uma oportunidade de superação dessa exclusão.

Na sequência do texto do documento, na segunda parte (Marcos históricos e normativos) permanece a ideia de que a escola especial gerou a exclusão nos sistemas de ensino, como nos seguintes excertos: “A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.”.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Quadro 58 - Excerto

“No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antimofu. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.”

Fonte: Brasil (2008).

Podemos observar nessa parte do documento da PNEE a continuidade do pensamento que a existência das escolas especiais e o atendimento especializado ofertado por elas, durante décadas, representou um entrave para a educação, pois foi responsável por acentuar a exclusão escolar. Logo no início do item “Marcos históricos e normativos”, a escola, de modo geral, aparece caracterizada como um privilégio de alguns e, portanto, uma exclusão legitimada pelas políticas públicas e práticas educacionais. Após acentuar o papel excludente da escola de modo geral, o texto aborda o atendimento educacional especializado, destaca o carácter substitutivo desse atendimento e, como consequência, o surgimento de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Em seguida, o texto faz referência às primeiras instituições especializadas e escolas especiais que foram criadas no Brasil. Contudo, não apresenta nenhum detalhe de como essas instituições e escolas especializadas ofertaram o atendimento especializado. Porém, é

importante destacar que instituições como o INES e o IBC realizam atendimento especializado há mais de um século.

Na sequência do texto, após referenciar essas instituições, passa-se ao histórico dos marcos legais que orientaram a educação especial no Brasil até chegar às atuais normas vigentes. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Nesse excerto, ao apontar normas que orientaram a educação especial, destaca que os sistemas educacionais não organizaram um sistema de ensino que atendesse as necessidades dos estudantes. Ao afirmar que essa ineficiência dos sistemas de ensino, de certa forma impulsionou o encaminhamento dos estudantes para classes e escolas especiais, novamente aparece uma suposição de que as escolas e classes especiais representam exclusão, pois se o encaminhamento para escolas e classes especiais é uma consequência da ineficácia dos sistemas de ensino, a existência de classes e escolas especiais é algo nocivo ao sistema escolar, uma vez que são promotoras de exclusão.

Esse raciocínio nos permite identificar como modos de operação das ideologias o mecanismo da reificação por meio da racionalização, pois esse modus operandi caracteriza-se por construir um raciocínio digno de apoio, uma vez que se identificam as ações que geraram exclusão educacional e, por meio desse raciocínio que identificou os obstáculos, encontrar a solução.

Na sequência do documento são apontadas inúmeras normas legais a respeito de educação especial e de inclusão educacional, sendo algumas normas nacionais e outras internacionais. Essa apresentação de normas encontrada no texto da PNEE faz intertextualidade com o documento da UNESCO aqui analisado, uma vez que as normas internacionais que aparecem no texto da UNESCO também estão presentes na PNEE, tais como:

Quadro 59 - Excerto

“Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.”

Fonte: Brasil (2008).

Para o alcance das metas de “educação para todos”, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que o

princípio fundamental desta Linha de Ação é de que 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 e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Essa intertextualidade nos revela que as vozes que estão presentes no documento da UNESCO também compõem o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional e como no documento da UNESCO está também aqui presente uma legitimação por autoridade, uma vez que a referência a normas dá credibilidade para o pensamento desenvolvido nesse documento.

Identificamos também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional uma intertextualidade encaixada com o documento da UNESCO. Segundo Fairclough (2001), a ‘intertextualidade encaixada’ ocorre quando um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de um outro.

O documento da UNESCO (2005) finaliza com uma matriz para orientar os planos nacionais de educação especial dos países membros. Ao compararmos os tópicos

desenvolvidos no texto da PNEE (BRASIL, 2008) com a matriz apresentada no documento da UNESCO (2005), fica bastante evidente que os tópicos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional são originários da referida matriz.

Um exemplo dessa intertextualidade encaixada encontramos na matriz que sugere apresentar a legislação e os princípios orientadores da inclusão educacional, já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional, esse tema é desenvolvido no segundo tópico (Marcos históricos e normativos). Também a matriz sugere que sejam apresentados os índices de inclusão e no texto da PNEE temos esse tema abordado no o terceiro tópico, denominado “Diagnóstico da Educação Especial”. Nesse tópico, destacamos o excerto a seguir para análise:

Quadro 60 - Excerto

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Fonte: Brasil (2008).

Fairclough (2003) destaca que devido ao carácter interdisciplinar da ADC, as representações dos eventos sociais de Halliday possibilitam um desvelamento das ideologias veiculadas nos discursos. Nesse sentido, no excerto em destaque, o Censo Escolar/MEC/INEP é participante da oração: “O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica”, enquanto o verbo realizar no particípio constitui-se em verbo e, conforme Fairclough (2003), quanto ao nível de abstração desse evento, trata-se de um evento o mais concreto possível. Quanto ao participante, Censo Escolar/MEC/INEP, trata-se de um ator afetado, porém topicaliza a oração. Essa escolha na estrutura da oração revela a intenção de destacar o Censo Escolar/MEC/INEP, e, assim, desde o início dessa parte do documento, utilizar a legitimação por autoridade. Além disso, o Censo Escolar/MEC/INEP também se configura como ator da segunda oração em que também aparece um verbo possibilitar no presente. Essa escolha da mesma forma da oração anterior traz uma ideia de algo bastante

concreto. Contudo, o ator desse processo (Censo Escolar/MEC/INEP) agora é quem faz a ação e o participante afetado é o acompanhamento dos indicadores da educação especial que se desdobra em vários outros participantes afetados receptores desse processo, tais como:

Quadro 61 - Excerto

“acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.”

Fonte: Brasil (2008).

É importante destacar nesse excerto que há um participante ator, mas há vários atores afetados. Esse modo de representação traz a ideia de que o participante ator é capaz de alcançar inúmeros resultados com uma ação somente. Essa escolha do modo de representação dos eventos sociais se repete no excerto:

Quadro 62 - Excerto

“Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e comunitárias sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de estudantes do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.”

Fonte: Brasil (2008).

Também, nesse excerto, temos o verbo coletar no presente (coleta), um ator (quem faz a ação), e como no excerto anterior vários atores afetados, novamente reforçando a ideia de que o ator, ao entrar em ação, alcança inúmeros afetados. Essa escolha enfatiza o valor do senso escolar, o que, por sua vez, reforça a legitimação por autoridade, uma vez que somente

por recorrer ao senso escolar os dados que serão apresentados são legítimos. Todo o tópico III é marcado pela legitimação por autoridade, como já vimos neste e nos excertos anteriores:

Quadro 63 - Excerto

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013.

Fonte: Brasil (2008).

Novamente recorre-se ao verbo registrar no presente (registra), e como nos demais excertos analisados o ator é o Senso Escolar MEC/INEP. Quanto ao ator, é importante destacar a recorrência da inclusão do ator em quase todos os períodos do excerto analisado, pois, segundo van Leeuwen (2008), a inclusão dos atores sociais ocorre para destacar a autoria do fato, reforçando a legitimação por autoridade, e para maior credibilidade é indicado o crescimento das matrículas tanto na educação especial quanto no ensino comum por meio de números, passando a ideia de exatidão.

Assim, verifica-se que nesse tópico há uma forte predominância da legitimação por autoridade, legitimando a proposta de inclusão que esse documento apresenta na sexta parte (“Diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão educacional”).

Desse tópico da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional selecionamos excertos com representações de atores sociais relevantes para interpretação do presente tese. Segundo van Leeuwen (1997, 2008), as representações incluem ou excluem atores sociais para servir aos seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem. Nesse sentido, vejamos os excertos a seguir:

Quadro 64 - Excerto

“O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou

suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.”

Fonte: Brasil (2008).

No primeiro período desse excerto o atendimento educacional especializado é representado como ator e, portanto, quem realiza os processos. Nesse caso, ocorre uma impersonalização. Segundo van Leeuwen (1997, 2008), a Impersonalização – Objetivação – Instrumentalização ocorre quando os atores sociais são representados pelos instrumentos com os quais desempenham a atividade a que estão ligados. Assim, quem tem a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e acessibilidade é o professor. O atendimento educacional especializado é o instrumental utilizado pelo professor para promover acessibilidade para os estudantes com necessidade educacionais especiais.

Contudo, o professor não aparece claramente no texto, mas é substituído pela expressão atendimento educacional especializado, ocorrendo uma impersonalização do ator social ao representá-lo. No segundo período do mesmo excerto, ocorre uma exclusão do ator social. Segundo van Leeuwen (1997, 2008), o processo de exclusão dos atores ocorre quando os atores sociais não estão presentes nos textos de duas formas. A primeira delas é a exclusão por meio da supressão. Nesse caso, o ator social não aparece em lugar nenhum do texto. Já a segunda ocorre por meio da colocação em segundo plano. Nessa forma de representação os atores sociais aparecem em algum lugar do texto, mas são apagados em outro. No excerto analisado ocorre a exclusão por meio da supressão. No segundo período desse excerto temos:

Quadro 65 - Excerto

“As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.”

Fonte: Brasil (2008).

Nesse período não é identificado quem desenvolve as atividades no atendimento educacional especializado e, portanto, ocorre um processo de exclusão por meio da supressão, uma vez que o ator é completamente excluído. O processo de exclusão por meio da supressão é recorrente ao longo das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional. Vejamos o excerto a seguir:

Quadro 66 - Excerto

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. “O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializada públicos ou conveniados.”

Fonte: Brasil (2008).

Nesse excerto, não há referência nenhuma ao ator que realiza a ação de disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Da mesma forma não aparece o ator que deve articular o atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica do ensino comum. Assim, também nesse excerto ocorre a exclusão por meio da supressão, uma vez que não é identificado o ator social que realiza as ações. Nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional ocorre também a exclusão por meio da colocação em segundo plano, como no excerto a seguir:

Quadro 67 - Excerto

“Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.”

Fonte: Brasil (2008).

Nesse exemplo, não é identificado facilmente quem deve organizar o atendimento educacional especializado. Porém, está claro que os sistemas de ensino devem ser os responsáveis por ofertar esse atendimento educacional especializado. Assim, pode-se inferir que se os sistemas educacionais devem ofertar o atendimento educacional especializado, também são os sistemas de ensino que devem organizá-lo.

O processo de exclusão por meio da colocação em segundo plano também ocorre em:

Quadro 68 - Excerto

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.”

Fonte: Brasil (2008).

Nesse excerto ocorre uma exclusão do ator social por meio da colocação em segundo plano, uma vez, que quem realiza o atendimento especializado mencionado nesse excerto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional é o profissional com conhecimento específico. Além desse apagamento do ator social, a escolha do léxico é outra categoria que revela as ideologias presentes no discurso, pois é ponto pacífico na Análise de Discurso Crítica que a escolha do léxico não é aleatória, mas sim intencional e, portanto, veicula ideologias. Assim, o termo profissional com conhecimento específico oculta quem é esse profissional com conhecimento específico, ou seja, o professor com conhecimento específico, uma vez que o professor especializado é o profissional habilitado para exercer as atribuições indicadas no excerto das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional.

Após esse percurso pelo documento da PNEE (BRASIL, 2008), fica evidente a interdiscursividade com o documento da UNESCO (2005), além da intertextualidade encaixada que o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional apresenta em relação ao documento da UNESCO. A interdiscursividade existente nos dois documentos analisados se concretiza ao identificarmos que os discursos veiculados pelo documento da UNESCO também são disseminados no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional, ou seja, o discurso das pessoas que lutam por uma educação acessível a todas as pessoas com deficiência sem qualquer tipo de discriminação, uma vez que os documentos têm como objetivo a inclusão educacional, proposta que defende essa ideia. Porém, os documentos analisados também veiculam o discurso da globalização, pois ao longo dos documentos tanto o documento da UNESCO

quanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional constroem a ideia de que as escolas especiais são instituições que, por sua simples existência, fortalecem a exclusão.

Outra ideologia contida tanto no documento da UNESCO quanto no texto da Política Nacional na Perspectiva da Inclusão Educacional é o crescente apagamento do professor – particularmente, nos dois documentos já analisados, o apagamento do professor especializado que exerce sua função no ensino especial. Destaca-se que os mecanismos de operação das ideologias como a racionalização e a legitimação por autoridade estão presentes em ambos os documentos, fato que ressalta ainda mais a interdiscursividade entre os dois.

A PNEE tem como formato o gênero problema-solução, pois inicia com um histórico da educação especial enfatizando a exclusão educacional e finaliza com as diretrizes para inclusão educacional como solução para o problema da exclusão. É importante lembrar que o gênero problema-solução também foi adotado pelo documento da UNESCO, fato que enfatiza a interdiscursividade.

Assim, o discurso da luta por igualdade no Direito a Educação é recontextualizado tanto no documento da UNESCO quanto no documento PNEE, pois a mesma colonização do discurso das pessoas com deficiência ocorre em ambos os documentos.

5.1.3 Análise da Meta 4 do PNE e uma análise do seu discurso

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), conforme Anexo III, foi elaborada em um contexto de vários discursos e com posições divergentes a respeito do ensino especial e da proposta de educação inclusiva. Há o discurso que defende a não existência de escolas especiais, pois todos devem ser matriculados no ensino regular. Há, também, o discurso que defende que alunos com deficiências mais severas necessitam do atendimento especializado de uma escola especial e, portanto, devem ser matriculados nessas escolas. Outro discurso defende a ideia de que as duas modalidades de ensino podem coexistir, ou seja, a matrícula pode ser feita em uma modalidade ou em outra, ou até mesmo nas duas modalidades. Nesse sentido é que consideramos relevante a análise da Meta 4 do PNE à luz da ADC. Vejamos, agora, quais desses discursos que estão presentes no texto da Meta nº 4.

Quadro 69 - Excerto

“Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.”

Fonte: Brasil (2014, p. 24).

Esse texto faz uma intertextualidade com o texto do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal do Brasil:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1998).

O termo “preferencialmente” no inciso III desse artigo foi amplamente discutido. O discurso de quem defende o fim das escolas especiais, por considerar que a existência dessa escola acabou gerando mais exclusão, defende a ideia de que esse inciso deve ser revisto a fim de retirar o termo preferencialmente, uma vez que esse termo abre a possibilidade de o atendimento educacional ser ofertado em outro lugar que não é o ensino regular e, portanto, sugerindo a existência de escolas especiais. Já o discurso de quem defende a existência de escolas especiais por entender que em alguns casos não é possível ofertar o atendimento educacional no ensino regular são favoráveis à permanência do termo preferencialmente no inciso III do art. 208.

Esse debate foi estendido para Meta 4 do PNE (que apresenta uma intertextualidade com o Inciso III do artigo 208 da Constituição Federal, que também faz alusão ao

atendimento educacional especializado acolhe o termo preferencialmente, ou seja, na Meta 4 o texto é: “atendimento educacional especializado deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino”. Além dessa intertextualidade com a Constituição Federal, a Meta 4 do PNE faz também intertextualidade com o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional. Essa intertextualidade é facilmente identificada logo no início do texto da Meta 4:

Quadro 70 - Excerto

“universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, Agora vejamos o excerto abaixo retirado dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.”

Fonte: (BRASIL, 2014, p. 24).

Da mesma forma, a meta 4 também faz intertextualidade com o artigo 29 da Resolução nº 04 (BRASIL, 2010), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Essa intertextualidade pode ser visualizada ao compararmos a Meta 4 com o artigo 29 da referida Resolução. Para isso, vejamos em primeiro lugar o seguinte excerto da Meta 4:

Quadro 71 - Excerto

“garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.”

Fonte: (BRASIL, 2014, p. 24).

Agora, observamos o texto do artigo 29 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2010):

Art. 29 os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos

multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Diante do exposto fica claro que o texto da Meta 4 faz intertextualidade com o Inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1998), com os objetivos da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com o Artigo 29 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Assim, a Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014) apresenta uma intertextualidade mista. Segundo Fairclough (2001), a intertextualidade mista ocorre quando textos ou tipos de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável.

Essa intertextualidade mista revela as diversidades de discursos que coexistem no contexto educacional, uma vez que se encontra presente na Meta 4 o discurso veiculado pela proposta de inclusão educacional recontextualizado pelo discurso da globalização, como foi visto nas análises anteriores, ou seja, na análise do documento da UNESCO (2005) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional (BRASIL 2008), uma vez que esses documentos também veiculam o discurso da globalização e das pessoas que buscam uma a educação realmente acessível a todos, sem qualquer tipo de discriminação. Nesse sentido é que o discurso da Meta 4 configura-se como um discurso nodal, pois nela há vários discursos que se fundem e que, em conjunto, produzem um outro discurso recontextualizado.

Essa recontextualização fica evidente ao constatarmos que na Meta 4 do PNE não é somente o atendimento educacional que deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, mas também a educação básica. Assim, fica garantido o direito à educação básica tanto no ensino regular quanto no ensino especial. Da mesma forma, o atendimento especializado também pode ser ofertado tanto no ensino regular quanto no ensino especial. Nesse sentido ficam garantidos a educação básica e o atendimento educacional especializado em qualquer uma das modalidades.

Nesse sentido é que o Discurso da Meta 4 traz em seu texto a luta de poder, pois se na Meta 4 há o discurso da inclusão educacional recontextualizado pela globalização, ela também traz em seu texto o discurso da resistência a esse discurso. Esse discurso de resistência juntamente com o discurso dominante transforma as práticas educacionais. Segundo o texto da Meta 4, tanto o ensino regular quanto o ensino especial devem ofertar educação básica e o atendimento educacional especializado. Assim, a Educação especial também se transforma, uma vez que não mais oferece somente o atendimento especializado, mas também tem a obrigação de ofertar a educação básica.

5.1.4 A Análise do Estatuto da Pessoa com Deficiência – LEI 13.146

A lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conforme Anexo IV, conhecida como a **Lei Brasileira de Inclusão**, teve, até a data de sua promulgação, uma longa trajetória. Em 2003, foi apresentado seu projeto de lei no Senado Federal; no período de julho de 2013 até janeiro de 2014 foram abertas consultas e audiências públicas, sugestões da população foram recolhidas por todo o Brasil. Além disso, o texto do projeto de lei foi disponibilizado em uma plataforma acessível para pessoas com deficiência visual, para que essas pessoas pudessem sugerir alterações diretamente no texto. Também, todo o texto foi transformado em vídeo com tradução na Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que a população surda pudesse ter acesso ao conteúdo do texto desse projeto de lei.

Após essas consultas a população foi promulgada a Lei 13.146 no dia 06 de julho de 2015. Nesta pesquisa, somente o quarto capítulo dessa lei compõe o corpus, uma vez que o direito a educação está normatizado nesse capítulo.

Quadro 72 - Excerto

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. § 1o Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. § 2o Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso

XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Fonte: Brasil (2015).

Esse capítulo da Lei Brasileira de Inclusão apresenta uma interdiscursividade com o discurso do Artigo 24 da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006. A Convenção foi incorporada à legislação brasileira em 2008 com equivalência de emenda constitucional. O Artigo 24 dessa Convenção trata do direito a educação, a saber:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (ONU, 2006, on-line).

Em primeiro lugar, destacamos a intertextualidade material que há entre o Artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão e o Artigo 24 da Convenção da ONU de 2006. O Artigo 24 da Convenção da ONU inicia seu texto com o seguinte excerto: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação”. Nesse excerto há o reconhecimento do direito à educação para todas as pessoas com deficiência. Diferente dos demais documentos analisados, aqui não há distinção entre escolas regulares e escolas especiais, mas havendo somente o reconhecimento do direito a educação. Esse discurso também aparece no texto do Artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão, com a seguinte redação: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência”.

Na sequência do artigo 24 da referida convenção, a respeito do sistema educacional, foi adotado o seguinte texto: “os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Da mesma forma, o Artigo

27 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegura o sistema educacional inclusivo nos seguintes termos: “assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”.

Contudo, a Convenção da ONU de 2006, ao apresentar a finalidade de assegurar um sistema educacional inclusivo recorre ao seguinte argumento: “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. Já no Artigo 27 da LBI, ao apontar as razões de assegurar um sistema educacional inclusivo, o texto é bastante diferente do texto da Convenção. Na LBI a redação adotada é a seguinte: “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

Assim, enquanto a Convenção destaca a não discriminação e a igualdade de oportunidades, a LBI foca no máximo desenvolvimento possível.

A Convenção, ao escolher o texto “não discriminação” faz uma suposição, pois não conecta esse texto ao que não está claramente dito em um texto específico, mas relaciona-se a um outro discurso escrito, dito ou pensado em algum outro lugar. Nesse sentido, a Convenção, ao enfatizar a não discriminação, veicula a ideia de que existe uma discriminação. Assim, abre a possibilidade de disseminar o discurso de que a existência de escolas especiais é uma ação discriminatória e excludente, como vimos nas análises anteriores desta pesquisa.

Já o texto do Artigo 27 da LBI não apresenta a suposição existente na Convenção da ONU de 2006, uma vez que seu texto enfatiza o máximo desenvolvimento possível e, assim, abre a possibilidade de outra suposição, ou seja, esse “máximo desenvolvimento possível” pode ser alcançado em qualquer modalidade de ensino, podendo ocorrer tanto na modalidade de ensino especial quanto na modalidade de ensino regular, desde que seja garantido o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Contudo, é importante destacar que o texto assegura um sistema educacional inclusivo e, portanto, todas as modalidades de ensino contidas nesse sistema devem ser também inclusivas, uma vez que o sistema educacional é inclusivo. Essa suposição revela o discurso das pessoas com deficiência que defendem um sistema educacional inclusivo, mas não pede o fim das escolas especiais; lutam pelo pleno desenvolvimento de seus talentos e suas habilidades.

No parágrafo único do Artigo 27 da LBI, é importante para essa análise destacar os atores sociais que aparecem: “Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade

escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Nesse texto, os atores sociais são incluídos por meio da categoria de associação. Segundo van Leeuwen (1997, 2008), a associação ocorre quando os atores sociais são representados como grupos formados por atores sociais e/ou grupos de atores sociais. Nesse excerto há um grupo de atores sociais formado pelo estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade. Ao adotar essa forma de representação, esses atores passam a ser igualmente responsável por assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência.

Essa associação dos atores sociais nesse texto, também representa a existência de uma luta entre o discurso da globalização e o discurso da resistência, uma vez que no discurso da globalização ocorre um apagamento do Estado, enquanto o discurso da resistência defende a tutela do Estado. Ao incluir o Estado como um dos responsáveis por assegurar uma educação de qualidade, é o discurso da resistência que está incluído nesse texto. Já ao colocar a família, a comunidade escolar e a sociedade como corresponsáveis por assegurar a educação de qualidade, é o discurso da globalização que deixa suas marcas nesse texto, pois como no documento da UNESCO (2005), ao indicar os principais atores de apoio a inclusão, não faz nenhuma referência ao Estado e indica que esses atores são: “Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação” (UNESCO, 2005, p. 18). Essa multiplicidade de discursos presente no texto desse artigo permite afirmar que este se caracteriza em um discurso nodal.

No artigo 28 da referida lei, ocorre uma inclusão do ator social, uma vez que o Poder Público é indicado claramente como o responsável por realizar diversas ações.

Quadro 73 - Excerto

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”

Fonte: Brasil (2015).

Nesse sentido, encontra-se nesse excerto a categoria de distribuição de papéis. De acordo com van Leeuwen (1997, 2008) essa categoria refere-se aos papéis atribuídos aos atores sociais e desempenhados nas representações. A categoria distribuição de papéis ocorre por meio da Ativação ou por meio da Passivação. Nesse artigo, a distribuição de papéis ocorre

pela ativação, uma vez que o ator social desempenha um papel ativo diante das ações a serem tomadas.

Essa atribuição de papéis ao Poder Público novamente representa o discurso da resistência ao discurso da globalização, pois enquanto o discurso da globalização veicula o apagamento do Estado, nesse artigo ocorre justamente o contrário, uma vez que, são atribuídas ao Poder público diversas ações elencadas nos dezoito incisos desse artigo. Desses incisos é importante destacar o inciso I:

Quadro 74 - Excerto

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Fonte: Brasil (2015).

Nesse inciso, novamente há marcas do discurso da resistência ao discurso da globalização que, ao incorporar o discurso de inclusão educacional, propõe o fim das escolas especiais. O discurso da resistência é identificado nesse inciso ao garantir sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades: ao incluir no texto desse inciso o termo modalidade, abre a possibilidade da existência de escolas especiais, já que o ensino especial é uma modalidade de ensino, sendo necessário que essa modalidade seja inserida no sistema educacional inclusivo. Nesse sentido, esse inciso faz uma interdiscursividade com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, pois como já foi analisado, a Meta 4 preconiza que sejam ofertados educação básica e atendimento educacional especializado *preferencialmente* na rede regular de ensino, mas não impede que a educação básica e o atendimento educacional especializado sejam ofertados em outra modalidade de ensino. Assim como no inciso I do Artigo 28 da LBI é possível que o direito a educação básica e o atendimento educacional também sejam ofertados em uma escola especial.

Assim, o Artigo 28 representa o discurso da resistência, uma vez que veicula o fortalecimento das ações do Estado e não impede a existência de escolas especiais, mas, ao mesmo tempo, garante que na modalidade de ensino especial também seja ofertado tanto o atendimento educacional especializado quanto a educação básica.

O Artigo 30 da LBI trata do processo seletivo das instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. Nesse artigo é relevante analisar a representação dos atores sociais que nele aparece.

Quadro 75 - Excerto

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas.

Fonte: Brasil (2015).

Nesse artigo ocorre uma associação dos atores sociais, ou seja, as instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica públicas e privadas formam o grupo que deve adotar as medidas elencadas nos sete incisos desse artigo. A inclusão desses atores sociais por meio da categoria associação revela a presença do discurso da inclusão educacional veiculado pelas pessoas com deficiência, uma vez que as instituições privadas também passam explicitamente a ter as mesmas obrigações das instituições públicas, garantindo que em qualquer instituição o direito ao acesso será garantido. O discurso das pessoas com deficiência se concretiza nesse artigo, uma vez que historicamente as instituições privadas ofereceram pouca ou nenhuma acessibilidade, pois havia um senso comum na sociedade de que somente o Estado teria a obrigatoriedade de oferecer acessibilidade as pessoas com deficiência. Contudo, as pessoas com deficiência, em busca de uma real inclusão, têm lutado para ter condições de acesso em qualquer instituição. Nesse sentido, incluir as instituições privadas nesse artigo representa a presença do discurso das pessoas com deficiência na LBI.

Essa análise permite afirmar que o discurso do capítulo 4 da LBI é um discurso nodal, pois nele há presença de vários discursos. Há nele o discurso da Convenção da ONU de 2006; há o discurso da globalização, há o discurso da resistência a globalização e o discurso das pessoas com deficiência, os quais, em conjunto, formaram um novo discurso. Esse novo discurso, ou seja, o discurso do capítulo da educação da LBI proporcionará mudanças nas práticas sociais da educação. Nesse sentido, vale a pena acrescentar as afirmações de Fairclough (2001) a esse respeito:

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso 'local' de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128).

Esse novo discurso produzido no capítulo 4 da LBI representa a relação de poder e a luta por esse poder no discurso. Devido a essa resistência, esse novo discurso, mesmo com algumas marcas da globalização, reflete maior autonomia e o aumento da força das pessoas com deficiência na construção de práticas sociais na educação realmente inclusivas, uma vez que a voz dessas pessoas está presente nesse discurso da LBI.

5.2 Análise das entrevistas

5.2.1 Análise das Entrevistas com os Profissionais da Educação Inclusiva

Nessa seção apresentamos o discurso local da inclusão educacional e, por conseguinte, as práticas sociais que esse discurso representa, a fim de confrontá-lo com o discurso da inclusão educacional no contexto global. Esse discurso local é materializado, nesta pesquisa, por meio de entrevistas realizadas com profissionais da educação que atuam diretamente com a formação de pessoas com deficiência, e, portanto, vivenciam o processo de inclusão educacional em suas práticas profissionais.

Nas análises dessas entrevistas nosso foco foi direcionado à modalização e à avaliação, uma vez que permitem, no caso da modalidade, identificar o que os autores consideram real, verdadeiro ou necessário e, no caso das avaliações, identificar o que é bom, ruim, desejável ou não na visão dos autores. É importante salientar que o método de entrevista adotado foi a entrevista narrativa a fim de deixar o entrevistado expor suas ideias com maior liberdade e espontaneidade. Nessas entrevistas não foram utilizadas perguntas fechadas, mas somente um roteiro para motivar a fala.

Foram entrevistados três profissionais. Um deles é um professor com função de coordenador do núcleo de inclusão da rede pública do Distrito Federal; o outro entrevistado é um professor regente de uma escola especial da rede pública do Distrito Federal; e o outro entrevistado trata-se de um professor com longa experiência no ensino especial, pois já exerceu sua função de professor em escolas especiais por 30 anos consecutivos, participou da implantação do processo de inclusão no âmbito federal e ainda realiza capacitação de professores que atuam com alunos com deficiência no processo de inclusão educacional por todo Brasil.

Dessas entrevistas, selecionamos alguns excertos que corroboram com a interpretação da tese: **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.**

Na abertura das entrevistas, solicitamos aos entrevistados que nos relatassem suas práticas vivenciadas na escolarização dos alunos com deficiência. Da entrevista com o professor com função de coordenador do núcleo de inclusão de uma regional do Distrito Federal, identificado nesta pesquisa como professor A, obtivemos o seguinte relato:

Quadro 76 – Relato (Professor A)

Fiquei três anos na coordenação, em uma regional de ensino do DF, e peguei aquele começo da inclusão. Todas as escolas, eu peguei a nível regional, mas isso foi uma política que aconteceu no Distrito Federal como um todo. Então assim, as salas de recursos que eram polarizadas que tinham em alguns lugares e as famílias tinham que levar as crianças para lá, elas foram abertas em todas as escolas. Então as 26 escolas dessa regional têm. Na época que eu estava tinha, hoje eu não sei como está, mas, até 2011 que foi o último ano que eu trabalhei tinha sim. Acredito que hoje ainda permaneça. A única deficiência que tinha um polo especializado era visual porque é um conhecimento extremamente específico, que as professoras trabalhavam com Braille, trabalhavam com material ampliado. Lógico o aluno de baixa visão ele estava incluso em qualquer escola, ele podia estar, por exemplo, na escola classe II, no contra turno ele ia para essa sala de recurso específica para ter o material, para ter orientação, porque assim, até hoje é assim, tem a sala de recurso generalista, que ela atende deficiência física, intelectual e autismo, e tem as específicas de deficiência visual e deficiência auditiva. Porque auditiva o professor tem que dominar a questão da Libras, visual o professor tem que muitas vezes dominar o Braille, o Soroban, então ele precisa ter um conhecimento mais específico. E nesse ano de abertura de todas essas salas de recursos, a gente fez uma capacitação, daquele curso, atendimento educacional especializado? Então, naquela época, que foi em 2008, eu era capacitada aqui no Buriti e dava capacitação na regional. Então eu acompanhei praticamente a abertura de todas as salas que teve nesse contexto da regional que eu trabalhava. Dificuldades existiam? Existiam, mas a gente via dos professores do atendimento educacional especializado, aquela força de vontade em trabalhar, em fazer, em correr atrás, em se capacitar. Muitas vezes, onde a gente encontrava dificuldades, era na parceria com o professor regente. Tinha professor regente que achava assim, que o aluno era da sala de recurso, que o aluno não era dele. Quando eu terminei essa minha experiência na coordenação do núcleo de inclusão dessa regional eu vim para uma

escola especial, o CAIS funciona dentro dessa escola. Eu vim para a escola especial mesmo, só que o CAIS era dentro da nossa escola. O CAIS funcionava nessa mesma metodologia, o aluno estava incluído e ia para o CAIS para receber o atendimento, porque se você for ver é isso, a sala de recurso ela tem esse papel, é adaptar o currículo, e adaptar o material, e a escola especial é o oposto. A escola especial é aquilo, aquele aluno que é muito, muito, muito. comprometido e que não consegue entrar na inclusão. Agora hoje o que a gente faz, recebe o aluno, recebe a criança e encaminha para as turmas inclusivas, em alguns casos quando a deficiência é muito, muito severa e que a família está de acordo, essa criança ainda vai para a escola especial. A escola especial **X** ainda recebia e a escola **Y** **ainda recebia**.

Fonte: dados da pesquisa.

Desse relato, selecionamos o seguinte excerto: “A única deficiência que tinha um polo especializado era visual porque é um conhecimento extremamente específico, que as professoras trabalhavam com Braille, trabalhavam com material ampliado.”. Nesse excerto, é possível identificar o envolvimento do professor A com sua afirmação. Segundo Fairclough (2003), a modalidade é vista como a forma que as pessoas se envolvem ao realizar declarações, perguntas, ofertas ou procuras, uma vez que há vários graus de envolvimento com o que é dito.

Nesse sentido, o professor A ao utilizar o verbo ser no presente (é), ao afirmar que é necessário um conhecimento extremamente específico para apoiar o aluno com deficiência visual, demonstra um alto grau de envolvimento com a verdade de sua declaração. Além desse alto grau de envolvimento com a verdade da afirmação, o professor denota certeza do que é dito. Essa certeza demonstra um conhecimento de autoridade em relação ao atendimento especializado. Por tal razão, nesse excerto ocorre uma modalidade epistêmica, pois, segundo Fairclough (2003), esse tipo de modalidade ocorre na troca de conhecimento.

A esse respeito, selecionamos outro ponto relevante para a presente análise. “Porque auditiva o professor tem que dominar a questão da Libras, visual o professor tem que muitas vezes dominar o Braille, o Soroban, então ele precisa ter um conhecimento mais específico.” Nesse excerto, ao recorrer ao uso do verbo ter no presente do indicativo, o professor A modaliza sua declaração. Contudo, nesse excerto ocorre uma modalidade deontica, uma vez que o verbo aqui utilizado representa uma troca de atividade. Além de representar a atividade do professor, esse verbo indica um alto grau de obrigatoriedade ou necessidade. Essa

obrigatoriedade é reforçada com o uso do verbo precisar no presente do indicativo, que também denota um forte grau de necessidade.

Na sequência do relato, o professor A, ao falar de escolas especiais, faz a seguinte afirmação:

Quadro 77 – Relato (Professor A)

Agora hoje o que a gente faz, recebe o aluno, recebe a criança e encaminha para as turmas inclusivas, em alguns casos quando a deficiência é muito, muito severa e que a família está de acordo, essa criança ainda vai para a escola especial. A escola especial X ainda recebia e a escola Y ainda recebia. Nesse excerto, o professor A inicialmente apresenta certeza em sua declaração ao dizer que as crianças com deficiência muito severa ainda são encaminhadas para escolas especiais, porém ao concluir sua fala esse grau de certeza é bastante reduzido, pois utiliza o verbo receber no pretérito imperfeito indicando pouca certeza em relação ao recebimento dessas crianças na escola X e na escola Y. Essa incerteza é reforçada pelo advérbio ainda, pois essa escolha indica que realmente esse recebimento seria algo temporário e que haverá um tempo que as escolas especiais não mais receberão essas crianças, ou essas escolas não mais existirão.

Fonte: dados da pesquisa.

Na entrevista com o professor regente de uma escola especial do Distrito Federal, o qual denominamos, aqui, professor B, após solicitarmos que nos relatasse sua prática profissional, nos apresentou, como resposta, a seguinte narrativa:

Quadro 78 – Relato (Professor B)

Eu sou guia intérprete aqui da escola especial desde 2007. Foi quando os alunos surdo-cegos começaram a chegar aqui na escola, e esses alunos alguns deles estão na escola regular e outros já concluíram os seus estudos, e aqui na escola especial eles recebem o atendimento especializado nas áreas que são pertinentes à deficiência visual, como, por exemplo, orientação e mobilidade, Braille, soroban, atividades da vida autônoma social entre outras. Os alunos normalmente eles já vêm dá inclusão. Eles estudam na inclusão e vem aqui para a escola especial mesmo só para receber esses atendimentos específicos, e esses alunos são atendidos aqui com o meu suporte. Eles precisam da interpretação, e aí eu faço a mediação utilizando a língua brasileira de sinais, Libras adaptada a situação da visão de cada um deles.

Então alguns deles têm baixa visão, e eles se comunicam comigo por meio da Libras em campo reduzido. Eu tenho uma aluna surdo-cega total, e com essa aluna a comunicação é a Libras tátil. Eles conhecem outros sistemas de comunicação também. Então dependendo da situação de cada aluno da forma de comunicação que eles apresentam eu faço a mediação aqui. Então a nossa escola na verdade ela faz um suporte à inclusão que já acontece lá fora, e os alunos surdo-cegos do Distrito Federal como um todo eles estão todos incluídos e eles recebem o suporte aqui da escola especial.

Fonte: dados da pesquisa.

O relato do professor B demonstra um alto grau de certeza em suas afirmações como um todo, uma vez, que há pouca marcação de modalidade, mas é frequente o uso de verbos utilizando o tempo verbal presente do indicativo. Como no excerto seguinte:

Quadro 79 – Relato (Professor B)

Os alunos normalmente já vêm da inclusão. Eles estudam na inclusão e vem aqui para a escola especial mesmo só para receber esses atendimentos específicos, e esses alunos são atendidos aqui com o meu suporte. Eles precisam da interpretação, e aí eu faço a mediação utilizando a língua brasileira de sinais, Libras, adaptada à situação da visão de cada um deles.

Fonte: dados da pesquisa.

Outro excerto do relato do professor B que merece destaque é:

Quadro 80 – Relato (Professor B)

Então a nossa escola na verdade ela faz um suporte à inclusão que já acontece lá fora, e os alunos surdo-cegos do Distrito Federal como um todo eles estão todos incluídos e eles recebem o suporte aqui da escola especial.

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse excerto, o professor B recorre ao uso de um modalizador em sua fala ao adotar em seu discurso a expressão “na verdade”, pois tal expressão é equivalente ao advérbio verdadeiramente. Essa modalização indica um alto grau de comprometimento com a verdade de sua afirmação. Isso nos permite inferir que o papel da escola especial, na ótica do professor B não representa uma escola segregadora, mas ao contrário oferece o atendimento

especializado que a escola regular não pode ofertar e, portanto, exerce um papel fundamental na escolarização de pessoas com deficiência.

O professor que atuou no ensino especial como professor regente, participou da implantação do processo de inclusão e hoje realiza formação de professores para atender os alunos com deficiência será denominado aqui de professor C. Esse professor, ao relatar suas práticas profissionais, disse:

Quadro 81 – Relato (Professor C)

Comecei a trabalhar nessa área em 1974 quando ainda existia um modelo de integração, nessa minha trajetória profissional eu iniciei as atividades na época se chamava classe especial onde se reuniam crianças com vários tipos de deficiência. A minha meta naquele período era alfabetizar essas crianças, mas sem nenhuma experiência acadêmica que eu não tinha nenhuma experiência na formação, na minha formação para professora, foi um desafio solitário porque a Secretaria de Educação a qual eu era vinculada não oferecia nenhuma formação para esse novo fazer, a partir daí eu me interessei especialmente pela área da deficiência visual, fui à busca de conhecimentos individual, procurando profissionais que atuavam na área e fui me emaranhando nesse mundo, começando pelo sistema Braille, pelas complementações curriculares específicas, orientação e mobilidade, escrita cursiva, atividades da vida diária, Soroban, e fui me fazendo um profissional mais preparado para atuar com esse público. Naquele momento eu achava que a integração era o ideal porque a criança recebia um atendimento de um professor especializado num espaço específico, e nós ainda recebíamos um atendimento, uma orientação de professores que na época chamavam professores itinerantes que visitavam as escolas semanalmente para troca de experiências, para estudo, para verificação dos laudos das crianças, para verificação das atividades, e nessa troca com o professor que visitava a escola e professor regente, nós fazíamos um planejamento individualizado para cada uma dessas crianças, o tempo foi passando e o processo de integração foi se avançando com as novas legislações que foram aparecendo, e os sistemas de ensino começaram a se preparar uns quinze anos depois já para um processo de inclusão mais avançado, mais arrojado, com o processo de inclusão a proposta naquele período do início da década, final da década de 80, início de 90 é de que as crianças deveriam ser preparadas e incluídas na escola comum, entretanto a escola comum ou regular como se diz não estava preparada e nem ainda está para receber essa clientela, era muito comum à criança ser matriculada na escola e ela voltar para o atendimento educacional

especializado nas classes especiais ou numa escola especializada, até para receber o conteúdo da base nacional comum, cito como, por exemplo, uma criança cega que teria que ter como conteúdo fração, por exemplo, na sala de aula a professora era incapaz de ensinar para ela o que um inteiro, o que era um meio, o que era um quarto, porque a metodologia utilizada era praticamente visual, e o recurso era o quadro e o giz, e a criança ficava aleatório a todo esse processo, e esse conteúdo acabava sendo ministrado pelo professor de escola especial, só que enquanto você estava com crianças de atividades de primeira à quarta série era fácil para o professor das escolas especiais cobrir essa lacuna, porém a medida a escolaridade avançava e que a criança teria que se emaranhar no mundo da Biologia, da química, da história, da física, o professor de escola especial não dominava esse conteúdo, então ficava o atendimento educacional especializado ficava prejudicado. Com a inclusão, com as novas leis que foram se colocando a partir do final da década de 90, a inclusão foi se firmando como a política de estado, como a política definida pelo Ministério da Educação, como um programa, uma inclusão que o aluno deve ser incluído desde o início da sua escolarização com o apoio do atendimento educacional especializado.

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse relato, o professor C faz algumas avaliações a respeito do ensino especial. Inicialmente observemos o seguinte excerto: “foi um desafio solitário porque a Secretaria de Educação a qual eu era vinculada não oferecia nenhuma formação para esse novo fazer”.

O professor C, com essa declaração, faz um juízo de valor pressuposto. Segundo Fairclough (2003), essa forma de emitir valores dependem da pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valores implícitos compartilhada entre o autor e o receptor. Nesse caso, o implícito é que esse desafio não deveria ser solitário e a Secretaria de Educação que o professor C estava vinculado deveria ter ofertado essa formação. Assim, o professor C avalia de forma negativa a integração que ocorria no ensino especial quanto ao apoio ao professor regente de classes e escolas especiais da época.

Outro excerto do relato do professor C que consideramos relevante para essa análise, devido a presença de modalizadores no discurso é: “Naquele momento eu achava que a integração era o ideal porque a criança recebia um atendimento de um professor especializado num espaço específico”. O professor C, ao recorrer à expressão “achava”, modaliza sua fala de modo que seu comprometimento com a declaração é reduzido, ou seja, ele não está certo de que sua opinião era correta.

Essa ideia é reforçada devido ao verbo “achava” estar no pretérito imperfeito. Assim, já indica que hoje essa afirmação não reflete sua opinião. Além desse modalizador, o professor C inicia esse excerto de sua fala com a expressão naquele tempo para destacar que esse pensamento não está mais em vigor. Na sequência do relato, o professor realiza novas avaliações a respeito do processo de integração e a respeito do processo de inclusão. Essa avaliação fica evidente no excerto a seguir: “O tempo foi passando e o processo de integração foi se avançando com as novas legislações que foram aparecendo, e os sistemas de ensino começaram a se preparar uns quinze anos depois já para um processo de inclusão mais avançado, mais arrojado” (Professor C).

Encontramos nesse excerto uma avaliação pressuposta a respeito do processo de integração, pois ao dizer que a integração foi avançando o professor avalia de forma negativa a integração, pois se foi avançando significa que o processo de integração era algo retrógrado e atrasado. No mesmo excerto, o professor avalia o processo de inclusão de maneira positiva, pois, ao utilizar os termos “mais avançado, mais arrojado,” faz um juízo de valor positivo, pois se é algo mais avançado e mais arrojado faz parte do senso comum que é algo bom e desejável. Contudo, o professor C reavalia o processo de inclusão em relação às práticas da escola regular.

Quadro 82 – Relato (Professor C)

Com o processo de inclusão, a proposta naquele período do início da década, final da década de 80, início de 90, é de que as crianças deveriam ser preparadas e incluídas na escola comum, entretanto a escola comum ou regular como se diz não estava preparada e nem ainda está para receber essa clientela, era muito comum à criança ser matriculada na escola e ela voltar para o atendimento educacional especializado nas classes especiais ou numa escola especializada, até para receber o conteúdo da base nacional comum. O professor avalia a escola regular do final da década de 1980 e início da década de 1990 e a atual escola regular de maneira negativa, uma vez que, ao afirmar que essa escola não está preparada emite um juízo de valor, pois se não está preparada significa que é uma escola não desejável para os estudantes com deficiência. Esse juízo de valor é reforçado ao afirmar que esses alunos retornavam para escola especial até mesmo para receber o conteúdo da base curricular comum. Contudo, nesse caso a avaliação é novamente por meio de um pressuposto, pois se a escola especial faz o que até mesmo seria papel da escola regular,

significa que a escola regular é ineficaz tanto para o atendimento educacional especializado quanto para passar o conteúdo da base curricular comum para os alunos com deficiência.

Fonte: dados da pesquisa.

Na sequência das entrevistas, perguntamos aos três professores entrevistados: **“Você considera que as reconfigurações dos discursos e das práticas sociais ocorridas no ensino especial contribuem com a inclusão educacional?”**.

O professor A, durante sua entrevista, ao ser interrogado se considera que a reconfiguração dos discursos e das práticas sociais ocorridas no ensino especial contribuem com a inclusão educacional, respondeu:

Quadro 83 – Relato (Professor A)

Na coordenação de ensino especial percebia assim: nas séries iniciais esse processo de fazer o diferente, de montar uma atividade diferenciada ele é mais fácil, porque as turmas são menores, e é mais aceito pelo grupo de professores. Nas séries finais que é do sexto ano até o nono, ensino médio, é muito difícil porque o professor está ali por 45, 50 minutos – ah, mas como é que eu faço para dar uma aula diferente, se eu for dar uma aula diferente eu não consigo cumprir o que eu tenho que dar para os outros. A maior resistência no ensino médio e nas séries finais, isso aí era bem difícil, a sala de recurso tinha que ser uma sala bem atuante.

Nas séries iniciais nem tanto, os professores das séries iniciais eram mais abertos, mesmo porque olha o que a gente tem na secretaria, o aluno até o quinto ano do ensino fundamental ele tem direito a turma com 15, quando ele chega lá no sexto ano reduz assim, a turma tem 35, reduz 5, cai para 30, então a redução não é tão grande. O professor não tem como fazer um atendimento tão diferenciado, porque não reduz tanto a quantidade de alunos. Então ele não consegue. Primeiro que ele muda de sala a cada cinquenta minutos, para aluno aquilo já é muito complicado. O que a gente orientava às vezes que algumas famílias aceitavam aquela questão da aplicação do parecer de fazer duas séries, em dois anos uma série, fazia o sexto ano, em 2014, 2015 dividia o tempo, porque o aluno fazia o seguinte, hoje ele tinha matemática, português e história, ele assistia três aulas, as outras três ele ia para sala de recurso para poder fazer o acompanhamento, ter um olhar mais diferenciado. Então eu acredito nisso que alguns professores são resistentes, mas falta ainda também condição de trabalho, porque não é fácil, imagina você pegar uma turma com 35, 30 e ter que...

Faz muita diferença, esse atendimento mais de perto ele faz diferença, para o aluno especial isso faz muita diferença, porque ele precisa mesmo, não é questão, ah, porque a família está querendo, não é, porque a necessidade pedagógica é necessária para que a pessoa se desenvolva ela precisa de um tempo maior, ela precisa de uma atividade mais diferenciada, ela precisa se desenvolver, e o tempo dela é outro, o que eu percebia de resistência maior dos professores das séries finais era isso, muitos assim, acabavam deixando mais a cargo da sala de recurso do que se comprometendo com aquele trabalho.

Mas o sistema da secretaria é falho, a gente ainda brincava: ah, parece que assim, o aluno terminou o quinto ano ele está curado, ele vai para sexta sim com tudo em cima, tudo que ele pode ter de acesso ele teve até o quinto ano, no sexto as deficiências foram apagadas e ele vai começar do zero como se tudo que foi feito, o investimento todo para trás foi jogado fora, porque não dá continuidade no processo, e esse processo tinha que ser valorizado, já foi um investimento desde a precoce, mas uma criança de entrou lá com quatro, cinco, seis meses termina o quinto ano com dez anos de idade, quando ele chega com onze, doze, ah não agora não dá não, não dá para fazer turma menor, é assim mesmo, e a dinâmica é muito diferente, ele está acostumado com uma rotina, com uma professora, com aqueles colegas, de repente não ele vai ter doze professores, cada um entra, faz uma coisa diferente num tempo diferente, a velocidade é exagerada.

Fonte: dados da pesquisa.

O professor A avalia de forma diferenciada o processo de inclusão ocorrido nas séries iniciais e esse mesmo processo nas séries finais. Essa visão do professor A é evidenciada nos excertos a seguir:

Quadro 84 – Relato (Professor A)

Nas séries iniciais esse processo de fazer o diferente, de montar uma atividade diferenciada ele é mais fácil, porque as turmas são menores, e é mais aceito pelo grupo de professores. Nas séries finais que é do sexto ano até o nono, ensino médio, é muito difícil.

Fonte: dados da pesquisa.

O juízo de valor é marcado nesse excerto por meio dos adjetivos. A respeito das séries iniciais a avaliação é positiva, uma vez que expressão adotada é “mais fácil”, porém, ao fazer

referência aos anos finais a avaliação é negativa, com um grau de intensidade, pois são utilizados os termos “muito difícil”.

Segundo Fairclough (2003), os adjetivos e advérbios de juízo de valor, bem como os verbos referentes a processos mentais afetivos se mesclam em conjuntos semânticos de termos que variam de uma baixa intensidade até uma alta intensidade. Essa variedade de valores permanece presente na fala do professor, como a seguir: “A maior resistência no ensino médio e nas séries finais, isso aí era bem difícil, a sala de recurso tinha que ser uma sala bem atuante”.

“Nas séries iniciais nem tanto, os professores das séries iniciais eram mais abertos.” Nesse exemplo, a avaliação está direcionada aos professores, diferenciando professores das séries iniciais dos professores das séries finais e do ensino médio. A avaliação aqui presente é considerada uma avaliação relativa, pois os adjetivos “resistentes e abertos” nem sempre podem ser considerados desejáveis, no caso do termo aberto e resistente entendido como não desejável. Segundo Fairclough (2003), esse tipo de avaliação ocorre quando a transparência não é tão explícita, tais declarações serão relativas, no que se refere ao discurso, ou seja, considerara-se que ela tem juízo de valor, mas somente para um tipo específico de discurso.

Nesse sentido é que o termo resistente, nesse discurso, tem uma conotação negativa, pois aqui dizer que um grupo de professores é resistente significa que esse grupo tem algum tipo de preconceito em relação aos alunos com deficiência. O mesmo ocorre com a expressão “mais aberta”. Contudo, nesse discurso, a avaliação relativa é considerada uma avaliação positiva, pois quando o professor declara que os professores das séries iniciais são mais abertos, ele nos diz que esse grupo de professores não tem preconceito em relação aos alunos com deficiência.

O professor A continua avaliando de maneira diferenciada o processo de inclusão nas diferentes etapas de ensino, como no excerto já citado: “a gente ainda brincava: ah, parece que assim, o aluno terminou o quinto ano ele está curado, ele vai para sexta sim com tudo em cima, tudo que ele pode ter de acesso ele teve até o quinto ano, no sexto as deficiências foram apagadas”. Nesse excerto, o juízo de valor ocorre por meio de pressuposição, pois o professor, ao dizer que o aluno foi curado e sua deficiência foi apagada, avalia de forma negativa o processo de inclusão nas séries finais, pois se as deficiências foram apagadas e o aluno foi curado significa que o sistema de ensino não mais oferece nenhuma forma de acessibilidade ao aluno com deficiência.

Já o professor B, diante da questão **“Você considera que a reconfiguração dos discursos e das práticas sociais ocorridas no ensino especial contribuem com a inclusão educacional?”** nos respondeu:

Quadro 85 – Relato (Professor B)

Eu acredito também que na necessidade do preparo dos profissionais de uma maneira geral, eu sei que os profissionais que já estão dentro do ensino especial estão bem capacitados, mas os profissionais das salas de aula das escolas inclusivas ainda precisam de mais informação e menos preconceito.

Fonte: dados da pesquisa.

O professor, em sua resposta, recorre ao uso de alguns modalizadores e na sequência apresenta sua avaliação a respeito dos professores do ensino especial e a respeito dos professores das escolas inclusivas.

O referido professor inicia sua fala com um modalizador que demonstra seu comprometimento com a verdade de sua afirmação. Ao recorrer ao verbo acredito, o professor B demonstra certo grau de comprometimento, contudo, esse compromisso com sua afirmação é subjetiva, uma vez que, utiliza o verbo em primeira pessoa, o que, segundo Fairclough (2003), representa as modalidades com marcas subjetivas são declarações em primeira pessoa.

Assim, Fairclough deixa claro que a declaração de que há uma necessidade de uma maior capacitação dos professores de modo geral, representa sua opinião. Já no excerto seguinte a essa fala: “sei que os profissionais que já estão dentro do ensino especial estão bem capacitados,” o professor B modaliza sua declaração com o verbo saber, demonstrando um comprometimento bem maior que no excerto anterior, pois agora indica certeza em sua afirmação. Apesar de o verbo estar em primeira pessoa, a certeza é acentuada, pois agora sua afirmação está no campo do conhecimento e não mais de sua impressão a respeito do tema. Nesse mesmo excerto, o professor avalia positivamente os professores do ensino especial, afirmando que esses estão bem capacitados. Contudo, a avaliação que o professor faz a respeito dos professores das escolas inclusivas é uma avaliação negativa, como podemos observar no excerto: “os profissionais das salas de aula das escolas inclusivas ainda precisam de mais informação e menos preconceito.” Nesse caso, a avaliação é um implícito, pois se esse grupo precisa de mais informação, significa que esses professores estão desinformados a respeito do tema da inclusão de alunos com deficiência; se precisam ter menos preconceito é

porque, na visão do professor B, esse grupo de professores tem uma postura preconceituosa em relação aos alunos com deficiência, decorrentes da falta de preparo profissional dos professores que atuam na inclusão educacional.

O professor C, por sua vez, nos respondeu:

Quadro 86 – Relato (Professor C)

O que a gente vê hoje depois de tantos anos decorridos é de que essa inclusão na realidade ela não acontece, o aluno acaba sendo prejudicado dentro do seu processo educacional porque os professores tanto de sala de recurso quanto do ensino regular, ainda continuam despreparado para esse fazer, o professor da sala comum normalmente não conhece essa clientela, não tem essa experiência na sua vida acadêmica, na universidade não se fala deste aluno, e ele não recebe nenhum conteúdo na sua formação para trabalhar com essa clientela, o professor do AEE contraposto hoje para o atendimento educacional especializado nas tais salas de recursos multifuncionais pior ainda, você encontra um professor que dentro do seu fazer ele tem que atender aluno de várias deficiências sem estar preparado especificamente para nenhuma delas, há pouco tempo em 2014 eu ministrei um curso no estado de Tocantins e em 2013 no estado do Pará envolvendo professores de mais de 150 municípios, todos os professores de sala de recurso dos quais nenhum professor sabia Braille, nenhum professor sabia Libras, nenhum professor sabia atuar com aluno autista. Então o professor continua despreparado para esse fazer. Então essa inclusão radical que se prega, esse professor que deve dominar todos os conteúdos, que deve dominar todo o atendimento de todo e qualquer criança ele é ineficiente, sou da postura de que a inclusão deve existir com responsabilidade, com compromisso, mas com o fazer pedagógico que o aluno realmente vem a ganhar, mas o professor especializado das salas de recursos ele deve ser preparado atender a cada tipo de deficiência, e nem sempre essa formação vem, e quando vem, vem pela educação a distância, impossível aprender Braille, impossível aprender Libras numa formação a distância sem que haja um envolvimento emocional, sem que haja uma troca de experiência, sem que haja um corpo a corpo para que esse professor saia de lá motivado, imbuído do compromisso de fazer a diferença. Houve avanço no sentido de que hoje você tem um número de alunos maior frequentando as salas de recursos, mas houve retrocesso porque os alunos de hoje não recebem academicamente o conteúdo que eles merecem e precisam receber.

Fonte: dados da pesquisa.

O professor C continua, em seu discurso, avaliando o processo de inclusão. Para melhor exemplificar isso, selecionamos os excertos a seguir: “O que a gente vê hoje depois de tantos anos decorridos é de que essa inclusão na realidade ela não acontece, o aluno acaba sendo prejudicado dentro do seu processo educacional”. Nesse excerto, o professor C, novamente, em sua fala, tece uma avaliação negativa a respeito do processo de inclusão, pois ao dizer que a inclusão na realidade não acontece, permite-nos compreender que o processo de inclusão é ineficiente, uma vez que não atinge o seu objetivo que é promover a educação e, portanto, a inclusão é algo ruim e não desejável. Essa avaliação ocorre aqui por meio da junção do advérbio de negação “não” e o verbo acontecer no presente do indicativo “acontece”.

Ao realizar essa avaliação na sua fala, o professor apresenta um alto grau de envolvimento com a verdade do que é dito, pois utiliza um modalizador “na realidade” que equivale o advérbio realmente. Em seguida, o professor C justifica essa ineficácia do processo de inclusão, porém essa justificativa também avalia o preparo dos professores no processo de inclusão. Essa avaliação é identificada no excerto: “porque os professores, tanto de sala de recurso quanto do ensino regular, ainda continuam despreparados para esse fazer”.

A avaliação, nesse excerto, está presente no uso do adjetivo “despreparado”. Assim, o professor C reforça sua avaliação negativa a respeito do processo de inclusão, pois um processo que conta com professores despreparados, com certeza, é algo ruim e indesejável. Essa avaliação negativa estende-se para os professores das salas de recursos multifuncionais, criadas para apoiar o processo de inclusão nas escolas regulares, como exemplo tem o excerto: “o professor do AEE contraposto hoje para o atendimento educacional especializado nas tais salas de recursos multifuncionais pior ainda, você encontra um professor que dentro do seu fazer ele tem que atender aluno de várias deficiências sem estar preparado especificamente para nenhuma delas.”.

Nesse excerto, a avaliação negativa a respeito do preparo dos professores se intensifica, pois ao fazer uso do termo “pior ainda” o professor faz uma comparação com os professores citados no excerto anterior a esse e, a fim de afirmar que os professores das salas de recursos multifuncionais são despreparados e, além disso, destaca que esse despreparo é mais acentuado nesse grupo de professores. Assim, o professor corrobora sua avaliação negativa a respeito do processo de inclusão, no tocante ao preparo dos professores.

Outro excerto retirado dessa resposta do professor C que reafirma essa avaliação é o seguinte: “Então essa inclusão radical que se prega, esse professor que deve dominar todos os

conteúdos, que deve dominar todo o atendimento de todo e qualquer criança ele é ineficiente, sou da postura de que a inclusão deve existir com responsabilidade, com compromisso, mas com o fazer pedagógico que o aluno realmente vem a ganhar” (Professor C).

O professor C, ao dizer: “essa inclusão radical que se prega” afasta-se desse processo passa a ideia de que esse processo é algo que está sendo de algum modo imposto. Nesse mesmo momento o professor novamente avalia negativamente a inclusão da forma que está ocorrendo, pois ao adotar o adjetivo “radical” considera que a forma em que está ocorrendo a inclusão é algo indesejável. Essa avaliação é reafirmada na continuidade do excerto ao adotar o adjetivo ineficiente.

Outro ponto relevante na fala do professor C consiste no juízo de valor pressuposto presente no excerto: “sou da postura de que a inclusão deve existir com responsabilidade, com compromisso, mas com o fazer pedagógico que o aluno realmente vem a ganhar”. O pressuposto encontrado nesse excerto consiste na ideia de que se o professor C é favorável a uma inclusão com responsabilidade e com compromisso e diante das avaliações negativas encontradas em toda a fala do referido professor é possível inferir que o processo de inclusão que ocorre é irresponsável e descompromissado.

Ao finalizar sua fala, o professor C faz uma avaliação positiva do processo de inclusão, mas retoma as avaliações negativas, como podemos observar no seguinte excerto: “Houve avanço no sentido de que hoje você tem um número de alunos maior frequentando as salas de recursos, mas houve retrocesso porque os alunos de hoje não recebem academicamente o conteúdo que ele merece e precisa receber”.

O juízo de valor positivo está relacionado ao número de alunos matriculados, ou seja, que frequentam as salas de recursos multifuncionais, porém, logo em seguida o professor C retoma sua postura diante do processo de inclusão avaliando de forma negativa por meio dos termos “houve retrocesso”. Assim, o referido professor considera que a inclusão atual, além dos pontos negativos que apontou ao longo de sua fala, ainda proporcionou perdas a respeito da formação acadêmica.

5.2.2 Análise das entrevistas com pessoas com deficiência no processo de escolarização

As respostas das entrevistas com as pessoas com deficiência em processo de escolarização são analisadas nesta seção com o intuito de investigarmos o discurso local da

inclusão educacional. Contudo, agora, esse discurso é segundo a ótica das pessoas com deficiência, uma vez que na seção anterior esse discurso local foi apresentado na voz de professores que exercem papéis distintos no processo de inclusão educacional. Salientamos que, como nas entrevistas com os profissionais, adotamos o método de entrevista narrativa. Além de esse método oferecer mais liberdade ao entrevistado, proporcionou mais equilíbrio na análise, uma vez que os relatos obtidos por meio dessas entrevistas são confrontados com a narrativa do pesquisador apresentada no capítulo 1 – a fim de identificar as transformações ocorridas no discurso do processo de escolarização dessas pessoas, bem como as mudanças nas práticas sociais no contexto educacional em períodos distintos –, visto que a narrativa do pesquisador no capítulo 1 ocorreu antes da implantação do processo de inclusão educacional.

Investigamos, também, por meio dessas entrevistas a opinião desses estudantes diante do processo de inclusão educacional. Essa análise será realizada por meio das categorias da modalização e da avaliação. Foram entrevistados dois estudantes com deficiência. Um deles é uma pessoa com deficiência visual, o qual denominamos nesta pesquisa de estudante Z. O outro entrevistado foi um estudante com surdo-cegueira que será identificado aqui como estudante W.

As entrevistas foram iniciadas ao solicitarmos aos entrevistados que nos relatassem como foi ou está sendo sua escolarização.

Após essa solicitação o **Estudante Z** nos apresentou o seguinte relato:

Quadro 87 – Relato (Estudante Z)

Eu tinha quatro anos de idade, a minha residência era em Mariana, Minas Gerais, e a minha mãe em busca de uma escola para mim, a minha mãe foi no prefeito de Mariana, eu não vou lembrar o nome dele agora, inclusive ele está até foragido e tal da justiça hoje. E esse prefeito de Mariana, a minha mãe contou a minha história e pediu uma escola especializada ou recursos para que eu fosse estudar em Belo Horizonte na escola especial de cegos. Esse cara virou para minha mãe e falou: “olha, vai procurar um macho para você criar o seu filho, porque não tem educação para um cego”.

Tudo bem, ele era um desinformado. A minha mãe nem levou em consideração isso. Logo eu entrei na escola, inclusive que não era para deficientes visuais, mas ela aceitava pessoas com vários tipos de deficiência, pessoas que enxergavam e tal. Ali eu fiz muitos amigos e aprendi várias coisas e tal. Assim, não era uma escola especializada ainda.

Logo a minha mãe me transferiu para uma escola especial para cegos, que é em Belo Horizonte. Então eu tinha que me deslocar todos os dias para ir para Belo Horizonte. E aí em

Belo Horizonte aprender o Braille, aprender o ensino adequado para pessoa com deficiência visual... Eu fiquei durante seis meses nessa escola especial, só que por problemas pessoais da minha mãe ela precisou se deslocar de Belo Horizonte até Brasília e acabou residindo em Brasília, e aí em Brasília eu entrei em outra escola especializada para Deficientes Visuais. Lá nessa escola especial eu entrei com seis anos.

Nessa escola especial eu fiz até a primeira série. Na segunda série eu fui para uma escola comum, que era uma escola que a escola especial que eu estudava já recomendava que já tivesse todo o apoio pedagógico, já sala de recurso, já tinha todo o apoio pedagógico, beleza, até aí tudo bem. Só que na terceira série eu precisei mudar de novo porque eu tinha uma pessoa que poderia me acompanhar 24 horas por dia, e aí na terceira e na quarta série eu perdi essa pessoa, então eu precisei me deslocar para morar junto com a minha mãe. Então eu precisei acessar a escola inclusiva, e aí esse foi o momento que começou as grandes lutas com relação à área da deficiência e a inclusão, porque eu cheguei, a diretora do colégio falou meio lenta, meio mole, primeiro foi na 316, depois foi na 113 eu tive que me deslocar novamente, e todas as escolas que eu entrei nenhuma estava preparada para me receber, e de certa maneira não queria me receber, porque se você não está preparado para receber alguma coisa você não quer receber essa coisa.

A minha mãe, teve uma hora que a minha mãe ela teve que entrar com o processo no Ministério Público contra o Governo do Distrito Federal para que a minha máquina Braille saísse da escola que eu estudava e fosse enviada para a escola que eu estava no momento, por que, porque o governo não queria enviar via patrimônio a máquina Braille que era de direito meu, o governo não queria dar, então a gente entrou com um processo no Ministério Público. Ganhamos, com dois dias a máquina já estava na minha outra escola por meio da lei mesmo a gente conseguiu alcançar os nossos direitos, que é o direito básico da educação que é determinado em Constituição que a gente deveria receber sem fazer o mínimo esforço. Nessa trajetória de educação especial, de escola inclusiva, muitos foram os apoios também, muito foram os esforços para que eu estivesse onde eu estou hoje. Aí depois eu mudei para outra escola para fazer o ensino médio. Outro aprendizado, outra parte que eu teria que ensinar novamente os professores, na sua grande maioria das vezes. Eu tive um probleminha com a professora de Biologia, porque ela era muito boa, mas ela não queria adaptar o material, além de não querer adaptar o material não queria que eu usasse máquina em Braille, e em exatas para quem era deficiente visual sabe que é muito complicado você

trabalhar com exatas na área da informática, é possível, mas na época eu gostaria de trabalhar em Braille, eu preferi o Braille.

Eu também fiz um ano e meio de curso técnico em um Instituto Educacional Federal e esse instituto, por sua vez, assim me deu todo o apoio inicialmente falando. Mas, na verdade nenhum professor me deu atenção especializada para estudar na área de deficiente visual. Por que eu digo especializada: nós temos que ser tratado iguais de acordo com as nossas necessidades, se eu possuo uma necessidade especial eu tenho que ter algum tratamento especial, se eu sou um aluno normal e não tenho nenhuma dificuldade de aprendizado, eu tenho que ser tratado como um aluno que merece conteúdo, e vamos conteúdo, só que, a área que eu peguei para fazer foi a área da informática, então foi a área de códigos, a área de programação, a área que envolve muita coisa, muita parte de códigos e compreensão, e aí foi onde eu errei e os professores erram, por quê? Eles não tinham estrutura para me ensinar, e eles não estava fazendo o material adequado. Uma coisa que é muito importante é o material. Eles estavam me dando o material, por exemplo, vinha um arquivo em PDF que é o formato de arquivo informatizado, e esse arquivo vinha com os códigos dentro, só que dentro de uma foto, dentro do texto do PDF tinham várias fotos, e dentro dessas fotos tinha os códigos, ora, como é que um deficiente visual vai ver os códigos dentro de uma foto, não dá, como o curso técnico era de três horas consecutivas eu não tinha tempo de ficar convertendo o material, como eu ia perder o tempo da minha aula inteira convertendo material e procurando um OCR, que é um programa OCR que ele vai ler a foto e vai converter para mim em texto, então até eu fazer isso tudo eu já perdi toda a minha aula. Então, por esses motivos eu saí do curso técnico, realmente eu fui desistente, por que, porque eu já tinha feito um ano e meio, eu teria um semestre para me formar mais ou menos, não continuei justamente porque estava tendo muita dor de cabeça.

Deixei o curso por falta de acessibilidade, sendo que eu já tinha reivindicado várias vezes, vários motivos na coordenação do curso, aí depois eu realmente, eu mesmo falo, eu me omiti depois, porque eu cansei, é muito estressante... Putz, nossa eu estava muito cansado. Então eu vou falar para vocês, é um negócio muito estressante você ter que discutir com o professor dentro de sala de aula, e ele falar para você que é engenheiro de software, e falar que você está errado, não, eu não estou errado, você pode ser um engenheiro de qualquer software, mas o meu software eu entendo, que é o programa adequado para adaptação para pessoas com deficiência visual.

Nesse relato, o estudante Z, em alguns momentos de sua fala, avalia as escolas que fizeram parte de sua formação acadêmica. Para destacar essas avaliações, selecionamos os excertos a seguir:

O estudante Z, no excerto a seguir, avalia positivamente a escola especial de Belo Horizonte:

Quadro 88 – Relato (Estudante Z)

Logo a minha mãe me transferiu para uma escola especial para cegos, que é em Belo Horizonte. Então eu tinha que me deslocar todos os dias para ir para Belo Horizonte. E aí em Belo Horizonte aprender o Braille, aprender o ensino adequado para pessoa com deficiência visual.

Fonte: dados da pesquisa.

A avaliação positiva dessa escola é identificada por meio da presença do adjetivo “adequado” que caracteriza o ensino ofertado nessa escola. Assim, é possível inferir que se nessa escola o ensino é adequado para deficiente visual, consequentemente é uma escola que também é adequada para esses alunos e, portanto, uma escola que cumpre sua função. Nesse sentido, o estudante Z considera que essa escola é algo bom.

O estudante Z, na continuidade de seu relato, faz referência a uma outra escola e novamente faz avaliações em relação a essa outra escola. Agora a escola avaliada é uma escola regular de Brasília: “Na segunda série eu fui para uma escola comum que era uma escola que a escola especial que eu estudava já recomendava que já tinha todo o apoio pedagógico, já tinha sala de recurso, já tinha todo o apoio pedagógico, beleza, até aí tudo bem”.

O juízo de valor contido nesse excerto é facilmente identificado, pois ao declarar que essa escola “já tinha todo o apoio pedagógico”, o estudante Z avalia positivamente a referida escola, uma vez que o esperado era esse apoio pedagógico para que sua formação de fato acontecesse. Mais adiante, o referido estudante também tece juízo de valor a respeito de outras escolas que frequentou ao longo de sua vida estudantil:

Quadro 89 – Relato (Estudante Z)

Esse foi o momento que começou as grandes lutas com relação à área da deficiência e a inclusão, porque eu cheguei, a diretora do colégio falou meio lenta, meio mole, primeiro foi na 316, depois foi na 113 eu tive que me deslocar novamente, e todas as escolas que eu entrei nenhuma estava preparada para me receber, e de certa maneira não queria me receber, porque se você não está preparado para receber alguma coisa, você não quer receber essa coisa.

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse excerto, o estudante tece uma avaliação negativa da escola, da postura da diretora e de outros profissionais das escolas que frequentou nessa fase de sua escolarização. Ao afirmar que a diretora “falou meio mole, meio lenta”, o estudante em questão avalia negativamente a postura dessa diretora, pois nesse contexto esse modo de falar permite inferir que a diretora não demonstrou boa vontade em receber o referido estudante, representando, portanto, uma postura inadequada e ruim para esse estudante, uma vez que ele estava ingressando nessa escola. Nesse sentido, o estudante Z nos apresenta um juízo de valor pressuposto, uma vez que a avaliação ocorreu por meio de implícitos.

Nesse mesmo excerto encontramos outra avaliação negativa em relação às escolas, pois, ao afirmar que “todas as escolas que eu entrei nenhuma estava preparada para me receber” emite um juízo de valor. Segundo Fairclough (2003), o juízo de valor ocorre por meio de palavras que estão relacionadas à importância que se dá a algo, à sua utilidade, e assim por diante.

Assim, uma escola que estivesse preparada seria algo necessário para o desempenho do aluno. Contudo, segundo a afirmação desse aluno, essas escolas não estavam preparadas, e, portanto, essa afirmação contém um juízo de valor negativo, uma vez que o despreparo dessas escolas consiste em um obstáculo na escolarização desse aluno.

Em seguida, o estudante Z associa o despreparo à falta de vontade por parte dos profissionais em recebê-lo, ao dizer: “de certa maneira não queria me receber, porque se você não está preparado para receber alguma coisa, você não quer receber essa coisa”. Nesse caso, essa afirmação contém um juízo de valor negativo de alta intensidade em relação a postura dos profissionais, uma vez que essa falta de vontade desses profissionais seria algo indesejável para o referido estudante. Segundo Fairclough (2003), a avaliação efetiva-se em uma escala de intensidade e os verbos referentes a processos mentais afetivos se mesclam em

conjuntos semânticos de termos que variam de uma baixa intensidade até uma alta intensidade. No final de seu relato, o estudante Z, ao narrar suas experiências no curso técnico faz novas avaliações. Para exemplificar isso, selecionamos o excerto a seguir:

Quadro 90 – Relato (Estudante Z)

Não continuei justamente porque estava tendo muita dor de cabeça. Deixei o curso por falta de acessibilidade, sendo que eu já tinha reivindicado várias vezes, vários motivos na coordenação do curso, aí depois eu realmente, eu mesmo falo, eu me omiti depois, porque eu cansei, é muito estressante... Putz! Nossa! Eu estava muito cansado!

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse excerto encontramos algumas avaliações negativas a respeito do curso técnico cursado pelo estudante Z. A primeira delas consiste em duas afirmações com juízo de valor, presentes no excerto: “não continuei justamente porque estava tendo muita dor de cabeça. Deixei o curso por falta de acessibilidade”.

Quando o estudante declara que deixou o curso porque estava tendo muita dor de cabeça apresenta um juízo de valor relativo, pois essa avaliação só tem um significado negativo em alguns discursos. Nesse excerto, significa que o estudante em questão teve muitos problemas com esse curso. Esse juízo de valor negativo é reforçado ao afirmar que deixou o curso por falta de acessibilidade. Assim, essa declaração também avalia negativamente o curso técnico quanto a acessibilidade, pois o que não tem acessibilidade é inacessível e, portanto, algo ruim para o aluno com deficiência.

Na sequência, encontramos outra declaração com juízo de valor relativo, pois ao dizer: “Putz! Nossa! Eu estava muito cansado!”, o estudante faz um juízo de valor negativo, uma vez que um curso que devido à falta de acessibilidade o tornou cansado não é um bom curso. Essa avaliação negativa é também considerada uma avaliação de apreço, pois segundo Fairclough (2003), elas são geralmente avaliações de caráter pessoal. Além disso, essa avaliação é intensificada com o uso de exclamação, pois, segundo o referido teórico, as exclamações podem ser vistas como algo à parte ou como algo de menor relevância, mas são outras possibilidades para as declarações com juízo de valor.

Assim, por meio dessas análises, fica claro que o estudante Z, em suas avaliações, observou em todas as instituições de ensino que passou, a questão da acessibilidade e o envolvimento dos profissionais com suas necessidades educacionais. Seus relatos nos revelam

que as escolas especiais que frequentou no início de sua escolarização atenderam suas necessidades de aluno com deficiência e da mesma forma, recebeu o atendimento educacional, que precisava, na primeira escola regular para onde foi transferido. É importante destacar que essa escola havia sido indicada pela referida escola especial e lá havia profissionais preparados para atendê-lo. Já as demais escolas que passou a estudar posteriormente não ofereceram a acessibilidade que sua deficiência requer, além disso, percebeu o despreparo dos profissionais em relação à sua especificidade e pouca vontade desses profissionais em atendê-lo. Essa falta de acessibilidade foi se acentuando à medida que avançou em seus estudos, chegando ao ponto de abandonar o curso técnico por total falta de acessibilidade.

O segundo entrevistado dessa seção, o **estudante W**, é uma pessoa com surdocegueira, comunica-se por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em campo reduzido. Sua entrevista foi mediada por um professor guia-intérprete e, após solicitarmos que nos narrasse como ocorreu ou está ocorrendo sua escolarização, nos apresentou seu relato traduzido pelo referido professor. Abaixo segue a narração do estudante W.

Quadro 91 – Relato (Estudante W)

Eu comecei em algumas escolas, comecei porque eu me eduquei numa escola especial que tinha professores e intérpretes. Eu me eduquei lá aprendi muita coisa, comecei desde minha infância. Depois, na minha adolescência, nós fomos para o Rio Grande do Sul. Depois para uma escola regular em Brasília até eu crescer foi lá, fiz o curso e ensino médio. Eu também conheci um intérprete que me ajudava, eu compartilhei com ele as minhas lições, os trabalhos, os estudos, fazendo as coisas. Nessa escola de Brasília, na aula de Libras tinha ouvintes que não sabiam Libras, e eu ensinei, eu tive que voltar às técnicas e desenvolver porque têm mais pessoas que não conhecem nada de Libras, também compartilhava muitos trabalhos na escola com professores intérpretes e ouvintes da disciplina e também na sala de recurso que já tem em algumas escolas. Eu também compartilhei nas escolas especiais, primeiro, segundo e terceiro ano até conseguir, até lá compartilhei os conhecimentos, mas eu acho que tem muitos trabalhos, faltam mais coisas para aprender.

Muitos professores me ajudavam na disciplina, tinha intérpretes de Libras, também depois têm professores ouvintes que explicavam as disciplinas mais difíceis, a mais difícil para mim é Física, Matemática e talvez também Química, eu acho que essas três são mais difíceis. Lá na escola regular eu aprendi a compartilhar com outras pessoas, também os

intérpretes, também os professores, nas escolas de educação especial também os alunos de primeiro, segundo e terceiro ano até ver como que o trabalho ficou bom, só que eu acho que o trabalho é pesado porque tem muitas coisas difíceis na escola regular.

Fonte: dados da pesquisa.

O estudante, da mesma forma que aluno Z, faz avaliações das escolas que estudou desde sua infância até o ensino médio. Sua primeira declaração com juízo de valor foi referente à escola especial onde iniciou sua escolarização. Esse juízo de valor está presente no excerto: “Eu comecei em algumas escolas, comecei porque eu me eduquei numa escola especial que tinha professores e intérpretes. Eu me eduquei lá aprendi muita coisa, comecei desde minha infância.” Nesse excerto o juízo de valor é identificado pela expressão “aprendi muitas coisas”, pois, se nesse discurso o estudante está falando a respeito de uma escola, podemos afirmar que sua avaliação é positiva, uma vez que o objetivo de um aluno ao frequentar uma escola é obter aprendizado, e se esse objetivo é atingido por meio dessa escola, essa é uma boa escola. Assim, nesse contexto, declarar que aprendeu muito em uma determinada escola consiste em uma declaração com juízo de valor positivo. Na sequência de seu relato, o referido aluno avalia a escola regular de Brasília onde estudou até o ensino médio. Como exemplo dessa avaliação, destacamos o excerto a seguir:

Quadro 92 – Relato (Estudante W)

Compartilhava muitos trabalhos na escola com professores intérpretes e ouvintes da disciplina e também na sala de recurso que já tem em algumas escolas. Eu também compartilhei nas escolas especiais, primeiro, segundo e terceiro ano até conseguir, até lá compartilhei os conhecimentos, mas eu acho que tem muitos trabalhos, faltam mais coisas para aprender.

Muitos professores me ajudavam na disciplina, tinha intérpretes de libras.

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse excerto identificamos primeiramente uma declaração com juízo de valor pressuposto, pois o estudante, ao afirmar que “compartilhava muitos trabalhos na escola com professores intérpretes e ouvintes da disciplina e também na sala de recurso que já tem em algumas escolas”, permite inferir que se essa escola disponibilizava um intérprete e por meio dele esse aluno conseguia se comunicar, ou, como ele diz, “compartilhar”, esse aluno recebeu

o atendimento educacional necessário para sua formação escolar e, portanto, essa escola é útil para esse aluno. Essa avaliação positiva é corroborada ao dizer: “Muitos professores me ajudavam na disciplina, tinha intérpretes de Libras”.

O juízo de valor positivo existente nessa afirmação é representado pelo verbo ajudar, pois se os professores o ajudavam nas disciplinas pode-se compreender que eram professores que sabiam atender as especificidades desse aluno e, portanto, eram bons professores. Esse modo de avaliação, segundo Fairclough (2003), ocorre por meio de valores pressupostos e podem ser representados por verbos referentes a processos relacionais, onde o atributo relaciona-se ao afetado, onde os valores se encontram em uma esfera muito mais profunda no texto.

Diante dessas análises, é possível afirmar que o estudante W considera que tanto a escola especial quanto a escola regular onde estudou são escolas que atendem suas necessidades educacionais, uma vez que ambas promovem acessibilidade. É importante destacar que as avaliações positivas desse aluno ressaltam a existência de intérprete, o compartilhamento com seus colegas, com seus professores, e a ajuda que eles lhe ofertaram durante sua escolarização.

No decorrer da entrevista, diante da questão **“Você considera que a inclusão educacional tem reconfigurado suas práticas sociais?”**, o estudante W nos respondeu:

Quadro 93 – Relato (Estudante W)

A inclusão ficou mais fácil sim, mas precisa melhorar, porque não pode esquecer nada, o objetivo é a inclusão. Exemplo: melhorar, desenvolver na inclusão, também, alguns alunos surdos. Mas tem alunos que não conseguem porque, acho, que falta melhorar, e também desenvolve. As escolas especiais são importantes, mas a inclusão também, as duas tem o objetivo de ensinar, de educar, de aprender, de compartilhar de verdade. Acho que falta também uma inclusão para quem tem que ofertar. É preciso entender, saber o que significa a inclusão e também a educação especial na prática com os alunos.

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio dessa resposta, o estudante W continua expressando suas avaliações. Contudo, agora, essas avaliações estão direcionadas ao processo de inclusão. A esse respeito, selecionamos os excertos a seguir: “A inclusão ficou mais fácil sim, mas precisa melhorar, porque não pode esquecer nada, o objetivo é a inclusão”.

Nesse excerto, encontramos, em primeiro lugar, uma declaração com juízo de valor expresso, ou seja, a avaliação é facilmente identificada. Fairclough (2003) destaca que as declarações com juízo de valor estão sobre a forma de processos relacionais nos casos mais óbvios. Nestes casos, o elemento de juízo de valor está no atributo, que pode ser um adjetivo ou um sintagma nominal. Nesse caso o atributo está na expressão com valor de adjetivo “mais fácil”, pois são palavras que destacam um benefício proporcionado pela inclusão. É importante ressaltar que, ao realizar essa afirmação, o estudante W demonstra um alto grau de certeza em relação ao que ele declarou. Essa certeza é representada por meio da palavra “sim”, uma vez que essa palavra modaliza a declaração.

Já a segunda afirmação contida nesse excerto, “mas precisa melhorar, porque não pode esquecer nada”, trata-se de uma declaração com juízo de valor pressuposto devido ao valor implícito contido nessa afirmação. Ao declarar que a inclusão precisa melhorar, o referido estudante transmite a ideia de que a inclusão tem alguma lacuna, ou seja, que não conseguiu atingir a totalidade. Esse pensamento é reforçado ao dizer: “porque não pode esquecer nada”.

Em outro ponto de sua resposta, o estudante W novamente avalia as escolas especiais e as escolas comuns que implantaram o processo de inclusão, ao dizer: “As escolas especiais, são importantes, mas a inclusão também, as duas tem o objetivo de ensinar, de educar, de aprender, de compartilhar de verdade”.

Nesse excerto, a avaliação é bastante clara, pois o nosso entrevistado, em sua declaração, adota o adjetivo “importante”, como termo que atribui valor tanto para as escolas especiais quanto para as escolas inclusivas, de modo que ressalta a importância dos dois modelos de escolas.

Diante do exposto, é possível afirmar que para o estudante W a inclusão educacional é algo que o beneficia e da mesma forma traz benefícios para a maioria dos estudantes com deficiência. Contudo, ainda é necessário avançar tanto na acessibilidade quanto na formação dos professores. Quanto às escolas especiais, em nenhum momento o estudante em questão a avaliou negativamente, mas, ao contrário, destaca a sua importância. Além disso, em sua opinião, as duas modalidades podem coexistir, pois uma não atrapalha a outra, ao contrário, elas se complementam.

Já o nosso outro entrevistado, o estudante Z, para a mesma pergunta, ou seja, para a questão **“Você considera que a inclusão educacional tem reconfigurado suas práticas sociais?”**, respondeu-nos:

Quadro 94 – Relato (Estudante Z)

Quando eu comecei meus estudos, a inclusão existia no papel como existe agora ainda, porque hoje não deixou de existir no papel.

Olha, professor de dentro de sala nenhum estava preparado, todos eles tiveram atuação em termos de força assim, ele sempre tentando se esforçar para fazer o melhor, porque não existe... Na hora de um professor assumir um concurso público não existe no curso de pedagogia ou letras a hora do professor se especializar obrigatoriamente na educação especial, eu acho que deveria ser obrigação das faculdades, dos institutos educacionais e do Ministério da Educação juntamente com o Ministério Público realizarem uma meta de ensino e colocarem para os professores a obrigatoriedade do ensino especial, tendo isso como Libras, Braille, a questão de comunicação e relação interpessoal.

Olha eu vou falar a verdade para vocês esse negócio de inclusão é um trabalho muito grande que quem deveria fazer é a escola por meio de meios educacionais, não adianta governador, qualquer pessoa vir falar que existe inclusão na prática, porque a inclusão na prática ela não existe, porque até mesmo pessoas que trabalham na educação especial deixam a desejar e falham em muitas áreas pedagógicas. Então existe um déficit muito grande ainda nessa área da educação especial no que se refere à inclusão.

Fonte: dados da pesquisa.

Nessa resposta, o estudante Z, por meio de suas declarações, faz algumas avaliações a respeito da inclusão educacional. Dessas declarações selecionamos alguns excertos.

No primeiro excerto selecionado, o estudante em questão faz uma avaliação negativa a respeito da inclusão educacional: “Quando eu comecei meus estudos, a inclusão existia no papel como existe agora ainda, porque hoje não deixou de existir no papel”. Temos, novamente, uma declaração com juízo de valor pressuposto. A pressuposição, aqui identificada, consiste na ideia de que se a inclusão educacional existia e ainda existe no papel, então na realidade, segundo esse estudante, a inclusão não ocorre nas escolas e, portanto, não tem eficácia, pois a expressão “no papel” marca onde a inclusão tem existência. Assim, em qualquer outro lugar diferente desse ela não existe. Essa declaração é corroborada mais adiante, quando o estudante Z afirma: “não adianta governador, qualquer pessoa vir falar que existe inclusão na prática, porque a inclusão na prática ela não existe”.

A outra avaliação selecionada está relacionada ao preparo dos profissionais, como no excerto abaixo: “porque até mesmo pessoas que trabalham na educação especial deixam a

desejar e falham em muitas áreas pedagógicas. Então existe um déficit muito grande ainda nessa área da educação especial no que se refere à inclusão”. Nessa fala, o entrevistado adota mais uma vez em seu discurso a declaração com juízo de valor pressuposto. Essa avaliação foi levantada por meio da expressão “deixam a desejar” e da palavra “falham”.

Logo, esses profissionais não são bons em relação ao trabalho que a inclusão educacional requer. Em seguida, o estudante Z reafirma esse valor negativo, contudo, a avaliação agora está direcionada ao processo de inclusão e não mais para os profissionais: “existe um déficit muito grande ainda nessa área da educação especial no que se refere a inclusão”. Assim, é o processo de inclusão que tem déficit de profissionais e, portanto, não atinge os objetivos pretendidos ao adotar esse processo. Diante do exposto, é possível afirmar que o estudante Z, de modo geral, considera que a inclusão educacional da forma que tem sido desenvolvida é falha e ineficiente e que essas são decorrentes da falta de preparo profissional dos professores que atuam na inclusão educacional.

5.2.3 Análise dos relatos dos estudantes e análise da narrativa do pesquisador

Esta seção tem por objetivo analisar excertos que revelam discursos que representam práticas de exclusão que foram comuns tanto na trajetória da escolarização do pesquisador quanto na escolarização dos entrevistados.

É importante ressaltar que adotamos a postura de pesquisador sujeito de pesquisa, uma vez que escolhemos, como método, também a autoetnografia. Nesse sentido, é que as experiências vivenciadas pelo pesquisador durante sua escolarização é agregada aos relatos dos estudantes entrevistados e podem ser analisadas em conjunto, uma vez que o pesquisador é, também, uma pessoa com deficiência e durante sua escolarização teve experiências semelhantes as vivenciadas pelos estudantes entrevistados. Por tal razão, retomamos alguns excertos do capítulo 1, os relatos do estudante Z e do estudante W.

Inicialmente selecionamos excertos que representam a resistência dos estudantes entrevistados e do pesquisador durante sua escolarização diante de práticas excludentes.

Quadro 95 - Relato autoetnográfico da pesquisadora

Após aceitar o desafio de acompanhar a turma sem nenhuma acessibilidade, iniciei a minha jornada como estudante com deficiência visual. Procurei sentar nas primeiras

carteiras para ouvir com mais atenção as explicações dos professores. Uma colega ia comigo até a copiadora do colégio para que tirássemos cópias de suas anotações durante as aulas. Em casa, minha mãe e meu pai liam os conteúdos das aulas em voz alta. Eu tinha que ouvir atenta e procurar guardar tudo na memória, pois não havia como registrar nenhuma observação.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 96 - Relato (Estudante Z)

“Aí depois eu mudei para outra escola para fazer o ensino médio. Outro aprendizado, outra parte que eu teria que ensinar novamente os professores, na sua grande maioria das vezes.”

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 97 - Relato (Estudante W)

“Nessa escola de Brasília, na aula de libras tinha ouvintes que não sabiam libras, e eu ensinei, eu tive que voltar as técnicas e desenvolver porque tem mais pessoas que não conhecem nada de libras.”

Fonte: dados da pesquisa.

Esses excertos revelam o contexto de práticas educacionais inacessíveis e consequentemente excludentes que vigoram no sistema educacional brasileiro. Contudo, também, representam o discurso da resistência identificados na voz dos estudantes com deficiência.

No excerto retirado da narrativa do pesquisador no capítulo 1 e nos excertos retirados das entrevistas dos estudantes **Z** e **W**, a resistência é identificada ao aplicarmos as categorias de inclusão e exclusão dos atores sociais de van Leeuwen (1997, 2008).

Nos três excertos selecionados identificamos a categoria analítica de distribuição de papéis por meio da ativação. Segundo van Leeuwen (1997, 2008), ocorre a categoria analítica de distribuição de papéis por meio da ativação, quando os atores sociais desempenham um papel ativo.

No excerto retirado da narrativa do pesquisador a ativação ocorre quando a aluna (pesquisador sujeito de pesquisa) executava algumas ações que, a seu modo, proporcionava acessibilidade em sua formação escolar, como nos trechos: “Procurei sentar nas primeiras carteiras para ouvir com mais atenção as explicações dos professores.” [...] “Eu tinha que

ouvir atenta e procurar guardar tudo na memória, pois não havia como registrar nenhuma observação.”

Nos excertos retirados das entrevistas com os estudantes, encontramos, também, a ocorrência da ativação, pois, por meio de seus relatos constatamos que são eles que promovem sua acessibilidade. O estudante Z, por meio do seu relato, indica que ele ensinava a maioria dos professores como deveria promover a acessibilidade. A exemplo disso, temos:” Outro aprendizado, outra parte que eu teria que ensinar novamente os professores, na sua grande maioria das vezes.”

Já no relato do **estudante W** podemos observar a ativação no seguinte trecho: “eu ensinei, eu tive que voltar as técnicas e desenvolver porque tem mais pessoas que não conhecem nada de libras.”

O posicionamento dos falantes, segundo van Leeuwen (1997, 2008), como agentes construtivos e interativos revelam uma postura de resistência diante de ideologias dominantes, nesse sentido é que esses excertos revelam a posição de resistência vivenciada pelo pesquisador e também pelos estudantes entrevistados.

Quanto ao mecanismo de operação das ideologias, por meio desses excertos, é possível afirmar que o discurso e as práticas sociais vigentes no ensino regular veiculam uma ideologia de exclusão que ocorre por meio da unificação, uma vez que, esse mecanismo constrói identidades coletivas. Assim, o discurso presente no ensino regular é que esse sistema não realiza práticas que promovem acessibilidade, pois suas práticas são direcionadas para um padrão de estudantes. Contudo, esses estudantes com deficiência, por meio de seus discursos, conforme os exemplos acima promoveram práticas educacionais de resistência nas escolas em que frequentaram.

O discurso de exclusão, ainda presente em nossa sociedade, é também evidenciado tanto no capítulo 1 na voz do pesquisador quanto na voz do aluno Z, como podemos observar nos excertos a seguir:

Quadro 98 - Relato (Estudante Z)

Eu tinha quatro anos de idade, a minha residência era em Mariana, Minas Gerais, e a minha mãe em busca de uma escola para mim, a minha mãe foi no prefeito de Mariana, eu não vou lembrar o nome dele agora, inclusive ele está até foragido e tal da justiça hoje. E esse prefeito de Mariana a minha mãe contou a minha história e pediu uma escola especializada ou recursos para que eu fosse estudar em Belo Horizonte na escola

especial de Cegos. Esse cara virou para minha mãe e falou: “olha, vai procurar um macho para você para você criar o seu filho, para você criar o seu filho porque não tem educação para um cego.”

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 99 - Relato autoetnográfico da pesquisadora

Ao submeter-me à avaliação médica oficial, o médico responsável não autorizou a minha posse. Logo que entrei na sua sala acompanhada de minha mãe, ele disse:

— Você não pode ser professora! Você não enxerga!

Eu tentava dizer, mesmo sem que ele desse atenção às minhas palavras:

— Eu já estou na escola há três meses, eu consigo trabalhar mesmo sendo deficiente visual.

Ele deixou de lado as anotações que fazia e disse:

— Você mesmo já disse: Você é deficiente e, portanto, não é apta ao trabalho, muito menos ao cargo de professora. Não autorizo sua posse, pois se autorizasse seria um grande problema para o Estado ter uma professora cega, com certeza no próximo mês você vai pedir aposentadoria por invalidez.

Eu tentava argumentar:

— Não! Eu não pedirei aposentadoria nenhuma, eu quero trabalhar mesmo! Não sou inválida, tenho apenas deficiência visual, mas eu consigo trabalhar assim mesmo!

Contudo, o médico parecia ignorar tudo o que eu tentava dizer e finalmente disse:

— Não adianta falar nada, não te darei posse de forma alguma.

(narrativa do pesquisador, capítulo 1)

Fonte: dados da pesquisa.

Nesses excertos, o discurso de exclusão é bastante acentuado, neles ocorre fragmentação por meio de expurgo do outro. Esse mecanismo de operação da ideologia constrói um inimigo que é considerado uma ameaça geral. Esse pensamento fica evidente na fala narrada pelo pesquisador no excerto: “Não autorizo sua posse, pois se autorizasse seria um grande problema para o Estado”.

Esse mecanismo da ideologia, também é identificado, no relato do estudante Z no excerto: “olha, vai procurar um macho para você para você criar o seu filho, para você criar o seu filho porque não tem educação para um cego”. Verificamos por meio dessas análises que a ideologia de exclusão está presente em vários discursos, uma vez que os excertos analisados

pertencem a contextos e épocas diferentes, contudo, o expurgo do outro em relação a pessoa com deficiência esteve presente em ambos os casos.

5.3 Os dados desvelados por meio da Triangulação

Nessa seção retomamos algumas partes das análises dos dados apresentadas ao longo desse capítulo a fim de aprofundá-las e aumentar o conhecimento a respeito das questões de pesquisa, as quais reitero no quadro seguinte:

O discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?

O discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?

Quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?

Com base nas questões de pesquisa, dividimos essa seção em três partes distintas, de forma que cada uma das partes está vinculada a uma questão de pesquisa específica. Contudo, é importante ressaltar que essa divisão não pretende colocar as questões de pesquisa em partes isoladas, mas essa organização é simplesmente para destacar os pontos da análise que de forma mais acentuada responde cada uma das questões de pesquisa, as quais passamos, agora, a apresentar o aprofundamento das respostas obtidas na análise.

5.3.1 Discurso da Inclusão educacional no contexto da Globalização

A análise do documento, *Orientações para a Inclusão: garantindo o Acesso à Educação para Todos-Unesco 2005* associada às análises das entrevistas dos profissionais e dos estudantes enfatiza a resposta da questão: o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?

Por meio da análise do documento *Orientações para a Inclusão: garantindo o Acesso à Educação para Todos* (UNESCO, 2005), identificamos alguns pontos que, de forma mais acentuada, contribuem para a construção de práticas sociais excludentes. Desses pontos, consideramos que merece destaque a análise do excerto contido no Quadro 56. Essa análise foi realizada por meio das seguintes categorias analíticas: Suposições por meio de implicações lógicas e de suposições existenciais (FAIRCLOUGH, 2003); avaliações (FAIRCLOUGH, 2003) e modos de operação das ideologias (THOMPSON, 1995).

Essas categorias analíticas foram os instrumentais que nos permitiram compreender que o documento em questão veicula a ideia de que a existência dos programas especiais, das instituições e dos professores especializados representa uma exclusão educacional. Essa ideia ganha força com o recurso da legitimação bastante utilizada nesse texto. Outro ponto, desse documento, que diretamente molda as práticas sociais é o excerto que indica os principais atores responsáveis pela inclusão educacional.

Nessa parte do documento da UNESCO fica evidente que há um apagamento do Estado, uma vez que o Estado nem sequer foi mencionado como um dos atores responsáveis pela inclusão educacional. O referido documento, contudo, responsabiliza professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação. Porém, em seguida, por meio de modalizadores, minimiza o papel de grande parte desses atores identificados como responsáveis pela inclusão educacional. E em contrapartida, por meio, também de modalizadores, ressalta que é o professor do ensino regular o grande responsável pelo êxito da educação inclusiva.

Verificamos, por meio da intertextualidade, que o discurso de desvalorização das escolas especiais é também veiculado no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional. Logo no início, desse documento, na seção “marcos históricos e normativos”, por meio de suposições é disseminado o pensamento que a existência de escolas especiais promove exclusão.

Quanto ao papel do professor, no texto da PNEE, verificamos que ocorre um apagamento do professor especializado, deixando vago quem é o ator que deve ser o agente promotor do atendimento educacional especializado. Esse entendimento foi possível ao aplicarmos as categorias de inclusão e exclusão dos atores sociais de van Leeuwen.

Ao analisarmos as entrevistas dos professores e as entrevistas dos estudantes verificamos que o pensamento veiculado nesses documentos corresponde às práticas sociais

exercidas nas escolas. Essas práticas sociais foram representadas, nesta pesquisa, por meio do discurso dos professores e dos estudantes entrevistados. Na análise dessas entrevistas recorreremos às categorias de avaliação e de modalização (FAIRCLOUGH, 2003), por essas categorias: no caso dos modalizadores, revelar o grau de envolvimento com a verdade das afirmações. Já quanto à avaliação, essa categoria permite identificar o que é bom e desejável.

Nesse sentido é que consideramos necessário retomar algumas partes das entrevistas, destacando os excertos que os entrevistados abordam questões de práticas sociais nas escolas. Assim, o professor A, ao dizer que alguns alunos eram encaminhados para as escolas especiais modaliza suas afirmações, pois primeiro afirma, comprometendo-se com o que é dito, que: “em alguns casos quando a deficiência é muito, muito severa e que a família está de acordo, essa criança ainda vai para a escola especial”.

Já em seguida, o grau de certeza é diluído: “A escola especial X ainda recebia e a escola Y ainda recebia.” Com essa fala do professor A é possível afirmar que o discurso do documento da UNESCO que dissemina a ideia que as escolas especiais, os professores especializados e os programas especializados, embora bem intencionados, representaram práticas excludentes, e estão agora colaborando para que os sistemas escolares transformem suas práticas sociais e ponham fim nas escolas especiais. Essa transformações nas práticas sociais na educação ficam evidentes na fala do professor A, pois esse professor finaliza sua fala com pouca certeza da existência das escolas especiais que ele cita.

Assim, deixa transparecer que essas escolas estão sendo eliminadas dos sistemas educacionais. Outro ponto das entrevistas que complementa a resposta dessa questão é outra fala do professor A, pois ao dizer:

Quadro 100 - Relato (Professor A)

“Na coordenação de ensino especial percebia assim: nas séries iniciais esse processo de fazer o diferente, de montar uma atividade diferenciada ele é mais fácil, porque as turmas são menores, e é mais aceito pelo grupo de professores. Nas séries finais que é do sexto ano até o nono, ensino médio, é muito difícil por que, o professor está ali 45, 50 minutos, ah, mas como é que eu faço para dar uma aula diferente, se eu for dar uma aula diferente eu não consigo cumprir o que eu tenho que dar para os outros.”

Fonte: dados da pesquisa.

Essa fala do professor A nos remete ao documento da UNESCO que ao indicar os principais atores responsáveis pela inclusão, responsabiliza de maneira contundente, o professor do ensino regular. Nesse sentido é que essa fala do professor A representa as práticas sociais dos professores do ensino regular imbuídos de promover a inclusão educacional. Contudo, essa fala permite compreender que esse professor tem que encontrar as estratégias necessárias para promover a inclusão sem apoio especializado, ou com pouco apoio de profissionais especializados para o atendimento educacional especializado. A fala do professor reforça esse pensamento, pois acentua o despreparo profissional dos professores e a ausência de apoio necessário e eficaz. Essa postura do professor pode ser evidenciada no excerto:

Quadro 101 - Relato (Professor A)

“O que a gente vê hoje depois de tantos anos decorridos é de que, essa inclusão na realidade ela não acontece, o aluno acaba sendo prejudicado dentro do seu processo educacional porque os professores tanto de sala de recurso quanto do ensino regular, ainda continuam despreparado para esse fazer, o professor da sala comum normalmente não conhece essa clientela, não tem essa experiência na sua vida acadêmica.”

Fonte: dados da pesquisa.

Diante dessas análises, verificamos que o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização, por veicular o fim das escolas especiais e não destacar a necessidade de atendimento educacional especializado e de acessibilidade plena com profissionais especializados para atender os alunos com deficiência contribui para a construção de práticas sociais excludentes.

Nesse sentido, é importante destacar que o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização não corresponde ao discurso das pessoas com deficiência e tampouco representa o discurso dos profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional, uma vez que esses indivíduos defende, em seus discursos, exatamente o contrário veiculado no discurso da inclusão educacional no contexto de globalização. Esse antagonismo entre esses discursos foi constatado por meio das entrevistas com as pessoas com deficiência e com os profissionais que atuam diretamente com esses estudantes, uma vez que avaliam positivamente as escolas especiais e negativamente a falta de acessibilidade e de

profissionais da educação preparados para o atendimento educacional especializado, como podemos verificar nas entrevistas analisadas na seção anterior.

Assim, fica evidente que o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização se afasta do discurso das pessoas com deficiência e do discurso dos profissionais que atuam diretamente com esses estudantes, reiterando, assim, a compreensão de que as práticas sociais que o discurso de inclusão educacional no contexto de globalização têm impulsionado são práticas sociais excludentes, já que não promovem uma real e efetiva inclusão educacional e não veiculam em sua totalidade o discurso das pessoas que reivindicam o direito à educação para as pessoas com deficiência.

5.3.2 Recontextualização do discurso de Inclusão Educacional

Nessa seção destacamos os pontos da análise que mais contribuíram para formulação da resposta da questão: o discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?

Para aprofundar a análise e encontrar uma resposta mais direta e satisfatória para essa questão, é necessário destacar alguns aspectos da estrutura social em que esses discursos foram formados. Segundo Fairclough (2006), o pesquisador que pretende realizar uma pesquisa que aborda a relação linguagem e globalização deverá adotar como ponto de partida da investigação a análise social, pois pesquisas que abordam a globalização devem considerar as transformações do capitalismo e como essas transformações têm, também, provocado mudanças na política, na educação, na produção artística e em várias outras áreas da vida social. Dessas transformações sociais oriundas do capitalismo, é relevante para esta pesquisa destacar as observações tecidas por Boaventura de Sousa Santos em sua obra *Os processos da globalização*. Esse autor observa que os Estados hegemônicos comprimiram intensamente a autonomia política dos Estados periféricos e semiperiféricos e também que a soberania desses Estados está diretamente ameaçada por agências financeiras internacionais. Essa fragilidade na soberania dos Estados ocorre em todas as áreas, inclusive no campo da educação. A esse respeito, Luiza Cortesão Stephen R. Stoer (2011) destaca que a viabilização e a elaboração das políticas educacionais não tem origem em nenhum Estado-nação específico. Isso, segundo essa autora, é devido ao fato de as políticas educacionais nacionais resultarem das intervenções das organizações internacionais por meio de empréstimos e por meio de normas

para elaboração de planos de educação. A exemplo dessas normas para elaboração de planos de educação, oriundas de organismos internacionais, temos o documento *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos* (UNESCO, 2005) que tem por objetivo orientar os planos de educação nacionais na perspectiva da inclusão educacional. Contudo, conforme o histórico da educação inclusiva apresentado no capítulo 2, à inclusão educacional é um anseio das pessoas com deficiência e de quem defende essa causa. Nesse sentido, o direito a educação, também, pertence ao discurso desse grupo de pessoas.

Para melhor compreender como o tema da inclusão educacional está presente tanto no discurso dos organismos internacionais quanto no discurso das pessoas com deficiência e de quem os apoiam é necessário compreender que o discurso da inclusão educacional veiculado por meio dos organismos internacionais compõe o discurso da globalização hegemônica. Quanto ao discurso da inclusão educacional disseminado pelas pessoas com deficiência e de seus apoiadores é possível afirmar que, nessas vozes, esse discurso é um discurso contra-hegemônico.

Essas afirmações têm por base as observações de Santos (2011), pois esse autor destaca que a globalização hegemônica faz com que o global aconteça no local. Nesse sentido, é necessário que a resistência ocorra de forma inversa ou seja, a globalização contra-hegemônica deverá fazer com que local aconteça globalmente. O referido autor afirma a esse respeito: “Havendo uma só globalização, a resistência contra ela não pode deixar de ser a localização autoassumida”.

Contudo, ele ressalta que não basta promover a pequena escala em grande escala, mas que é preciso aprofundar o que as várias lutas locais têm em comum a fim de formar alianças translocais e, assim, criar capacidades para que estas possam efetivamente ter lugar e prosperar.

Nesse sentido, para o autor em questão, no campo das práticas sociais e culturais transnacionais, a transformação contra-hegemônica consiste na construção do multiculturalismo emancipatório que se orienta pela seguinte pauta: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Nesse contexto de globalização, em meio a essa luta de forças hegemônicas e forças contra-hegemônicas é que o processo de inclusão educacional se expande, alcança organismos internacionais e é implantada em diversos países. Nesse sentido é que compreendemos que os diversos movimentos em defesa do direito a educação para as pessoas com deficiência

fizeram que os diversos discursos locais alcançassem a escala global. Contudo, esse movimento é semelhante a uma “colonização” que tem tanto marcas do “colonizador” quanto do “colonizado”. Nesse sentido, entendemos que o discurso da inclusão educacional é um discurso recontextualizado pelo discurso da globalização. Essa luta de forças ficou evidente nas análises dos documentos. Passo agora a acentuar essa recontextualização por meio de exemplos retirados das análises documental desta pesquisa.

O documento da UNESCO, analisado neste capítulo, apresenta uma interdiscursividade com o discurso da globalização. O excerto do Quadro 56 revela haver uma forte valorização do sistema educacional privado, de forma que dissemina a ideia que a privatização de escolas é algo crescente e inevitável que ocorre naturalmente. Essa ideia minimiza o papel do Estado na educação das pessoas com deficiência.

Outro excerto que representa também essa interdiscursividade com o discurso da Globalização é o excerto do Quadro 56, em que são destacados de forma enfática os custos com as escolas especiais, além de destacar o banco mundial como apoio à inclusão educacional, uma vez que é o autor de pesquisas que aponta a inclusão como a opção menos onerosa, além de muito eficaz.

Apoiado nesses argumentos, o documento da UNESCO em questão difunde, por meio de seu discurso, que as escolas especiais devem ser extintas dos sistemas educacionais. Além disso, o referido documento minimiza a necessidade de professores especializados disseminando a ideia que a inclusão educacional deve ser realizada em grande parte pelo professor do ensino regular.

Assim, verificamos que o discurso da inclusão educacional que veicula também o discurso da globalização, como o documento Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005), é um discurso recontextualizado que agrega outros discursos e, de forma acentuada, incorpora o discurso da globalização hegemônica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional apresenta uma interdiscursividade com o discurso do documento Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Educacional veicula a ideia de que as escolas especiais foram um fator preponderante para a exclusão das pessoas com deficiência da mesma forma que o documento Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005) também difunde essa ideologia.

Verificamos por meio da análise da PNEE que esse documento, ao fazer a interdiscursividade com o documento da UNESCO, também apaga o papel do professor especializado, como podemos verificar especificamente na análise das diretrizes em que aplicamos as categorias de inclusão e exclusão de van Leeuwen (1997, 2008).

É importante ressaltar que a PNEE também apresenta uma intertextualidade encaixada com o documento da UNESCO, uma vez que todo o texto da PNEE segue a matriz presente no documento da UNESCO. Nesse sentido, é possível afirmar que a PNEE também faz interdiscursividade com o discurso da globalização hegemônica, uma vez que esse discurso e as ideologias por ele veiculadas também estão presentes no discurso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional. E, portanto, verificamos que o discurso da PNEE veicula o discurso da inclusão educacional recontextualizado pelo discurso da globalização hegemônica.

Já, o discurso da Meta 4 do PNE faz intertextualidade mista com o Inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal, com os objetivos da Política Nacional de Educação Inclusiva e com o Artigo 29 da Resolução CNE/CEB nº04/2010. Além da presença desses textos na Meta 4 do PNE, há também o discurso da inclusão educacional contra-hegemônico, uma vez que o discurso das pessoas com deficiência e da luta pelo direito a educação e pelo direito ao atendimento educacional especializado é identificado nessa norma. Constatamos esse discurso na meta 4 por não haver o total apagamento das escolas especiais nem dos professores especializados, mas, ao contrário, verificamos que o texto da meta 4 abre a possibilidade de ofertar a educação básica também nas escolas especiais. Assim, com o termo *preferencialmente*, tanto o atendimento educacional especializado quanto a educação básica podem ser ofertados tanto no ensino regular quanto no ensino especial. Nesse sentido é que esse discurso aproxima-se do discurso da inclusão educacional contra-hegemônica. Fica evidente que a inclusão educacional tem sido recontextualizada pelo discurso da globalização, contudo, há luta e resistência por parte daqueles que defendem a inclusão educacional, mas não adotam o discurso da globalização em seus discursos.

Essa luta de poder representada nos discursos é também identificada no texto do Estatuto das Pessoas com Deficiência, Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015, especialmente no capítulo 4 que, por meio de três artigos, ou seja, artigos: 27, 28 e 30, garante o direito à educação para as pessoas com deficiência. No artigo 27 dessa Lei, uma intertextualidade material com o artigo 24 da Convenção das pessoas com deficiência de 2006. Há, também, nesse artigo, uma interdiscursividade com o discurso de inclusão educacional veiculado pelas

peças com deficiência, pois, ao garantir o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das peças com deficiência nos sistemas educacionais, esse texto abre a possibilidade de que esse direito seja garantido em qualquer modalidade de ensino.

Esse direito fica garantido tanto no ensino regular quanto no ensino especial, uma vez que não há nenhuma restrição para que esse “máximo desenvolvimento possível” seja desenvolvido no ensino especial. Assim, por abrir essa possibilidade, consideramos que o discurso da inclusão contra-hegemônico está presente no texto da LBI. Outro ponto do texto dessa lei que corrobora esse entendimento é a inclusão do Estado como ator social responsável pela promoção da inclusão educacional, uma vez que no parágrafo único do artigo 27 o Estado divide essa responsabilidade com a família, com a comunidade escolar e com a sociedade. Já no artigo 28 o Estado deve assumir várias ações a fim de garantir o direito à educação para as peças com deficiência.

Nesse sentido é possível afirmar que a inclusão do Estado como um ator responsável pela inclusão educacional é o discurso da resistência ao discurso da globalização que ganha força. Ainda no artigo 28 dessa lei, verificamos esse discurso de resistência na garantia de sistema educacional inclusivo em todas modalidades de ensino. Assim, é o sistema educacional que é inclusivo de modo que essa inclusão pode ser efetivada tanto na modalidade de ensino regular quanto na modalidade de ensino especial. Diante do exposto, fica claro que o discurso da inclusão educacional está sendo recontextualizado pelo discurso da globalização. Contudo, há luta e resistência nesse processo de recontextualização, pois há textos em que o discurso hegemônico exerce uma força maior, como no documento *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos* (UNESCO, 2005) e como na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional*.

Há também textos em que o discurso contra-hegemônico sobrepõe o discurso hegemônico. Como exemplo de textos em que a força está concentrada no discurso contra-hegemônico temos o texto da meta 4 do PNE e, de forma bastante acentuada, o texto do Estatuto das Peças com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

Após respondermos essa questão, é possível também encontrar resposta para outra questão de pesquisa, que responderemos no próximo item.

5.3.3 Ideologias veiculadas no processo de recontextualização da inclusão

Essa seção tem por objetivo acentuar a resposta para questão de pesquisa: quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?

Na seção anterior verificamos que a inclusão educacional está sendo recontextualizada pelo discurso da globalização hegemônica. Ao constatarmos a existência dessa recontextualização é possível identificar quais as ideologias estão presentes nesse processo, uma vez que é por meio dos discursos que as ideologias são veiculadas. Assim, identificar os discursos que estão contidos no processo de recontextualização é o primeiro passo para desvelar as ideologias presentes na recontextualização.

Nesse sentido é que se faz necessário verificar quais as ideologias que estão permeadas no discurso da inclusão educacional no contexto da globalização.

No decorrer da análise, verificamos que o discurso da inclusão educacional recontextualizado pelo discurso da globalização difunde a ideia de que as escolas especiais e os professores dessas escolas representam uma segregação escolar imposta aos estudantes com deficiência e que a existência dessas escolas reforça a exclusão, além de ser um gasto desnecessário. Contudo, verificamos ao longo da análise que esse raciocínio não corresponde aos anseios das pessoas com deficiência, que em seus discursos visam alcançar o direito à educação e o direito ao atendimento educacional especializado de qualidade, mas representa o discurso da globalização hegemônica.

Nesse sentido, verificamos que o modus de operação da ideologia presente nesse discurso é a fragmentação por meio de expurgo do outro. A fragmentação, segundo Thompson (1995), é a segmentação de um grupo que pode ameaçar a ideologia dominante. Nesse caso, a fragmentação ocorre em relação a escolas especiais e os profissionais que nelas atuam, pois a ideologia dominante pretende banir essas escolas dos sistemas educacionais. Para atingir esse objetivo a fragmentação ocorre por meio do expurgo do outro, pois a ideia veiculada é que esse modelo de escolas é algo ruim e ameaçador, a ponto de promover a exclusão escolar.

Outra ideia bastante disseminada pelo discurso da inclusão educacional recontextualizada pelo discurso da globalização consiste no apagamento do professor especializado e na ideia de minimizar o atendimento especializado a ponto de veicular a ideia de que basta pequenos ajustes por parte do professor do ensino regular para que a inclusão educacional seja alcançada.

Esse pensamento consiste no modus de operação da ideologia denominado de dissimulação. Segundo Thompson (1995), a dissimulação ocorre quando relações de dominação são obscurecidas de forma que se desvie a atenção e ignore os processos. Nesse caso, a dissimulação recorre à estratégia da eufemização. Essa estratégia é utilizada para reescrever uma situação, tornando-a positiva. Assim, a inclusão educacional no contexto de globalização torna positiva a ideia de não oferecer o atendimento educacional adequado, pois veicula a ideia de que não há nenhuma especificidade nesse atendimento, assim mascarando as reais necessidades para uma real e efetiva inclusão educacional.

Identificar essas ideologias na recontextualização da inclusão educacional abre caminho para desvelar a ideologia preponderante, pois a ideia de extinguir as escolas especiais e desvalorizar o professor especializado para o atendimento educacional especializado é uma estratégia para atender interesses financeiros, como até o documento da UNESCO (2005) analisado nesta pesquisa indica ao afirmar: “os países estão a compreender cada vez melhor a falta de eficiência de múltiplos sistemas de administração, estruturas e serviços organizacionais e a opção financeiramente irrealista das escolas de educação especial”.

É importante ressaltar que esse discurso de inclusão recontextualizado pela globalização é veiculado por organizações e instituições de grande poder, o que lhes garante maior credibilidade. Nesse sentido, verificamos que o mecanismo de operação da ideologia utilizado é a legitimação por meio da estratégia da universalização, pois é por meio dessa estratégia que interesses de um grupo são apresentados como interesse de todos.

Assim, verificamos que essa ideologia não é facilmente identificada, uma vez que o discurso da globalização hegemônica, ao adotar o discurso de inclusão educacional, apresenta uma proposta que a primeira vista corresponde aos anseios das pessoas com deficiência de terem garantido o direito à educação.

Ao encontrar as respostas das questões de pesquisa e verificar que a inclusão educacional tem sido recontextualizada e que nesse processo de recontextualização há luta e resistência entre o discurso hegemônico e o discurso contra-hegemônico, encontramos a tese de que **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa analisamos documentos oficiais em escala global e em escala local, ou seja, foram investigados um documento internacional – Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (Unesco, 2005) – e três documentos nacionais: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional 2008; Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) e Capítulo IV da Lei Nº 13146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Além desses documentos, esta investigação analisou entrevistas com profissionais da educação com experiência no processo de inclusão educacional e estudantes com deficiência. Por meio dessas análises foi possível responder às questões que nortearam esta pesquisa e, conseqüentemente foi possível, por meio dessas questões, encontrar a tese desta pesquisa. Uma das questões que abriu esse caminho foi: **o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização contribui para construção de práticas sociais excludentes?**

A elaboração dessa resposta teve início na análise do documento Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005), uma vez que por meio de análise verificamos que esse documento veicula a ideia de que a existência de programas especiais, de escolas especiais e de professores especializados, nos sistemas educacionais, representam uma exclusão educacional. Ainda por meio da análise desse documento, constatamos que há um apagamento do Estado, uma vez que o Estado sequer foi mencionado como um dos atores responsáveis pela inclusão educacional. Contudo, o referido documento responsabiliza professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação. Em seguida minimiza o papel de grande parte desses atores identificados como responsáveis pela inclusão educacional. Em contrapartida, ressalta que é o professor do ensino regular o grande responsável pelo êxito da educação inclusiva.

Em seguida, ao analisarmos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional, verificamos, por meio da intertextualidade, que o discurso de desvalorização das escolas especiais é também veiculado no texto da PNEE.

Quanto ao papel do professor, no texto da PNEE, verificamos que, a exemplo do documento da UNESCO, ocorre um apagamento do professor especializado, uma vez que o texto deixa vago quem é o ator que deve ser o agente promotor do atendimento educacional especializado. Na sequência da análise, em busca da resposta dessa questão de pesquisa, passamos à análise das entrevistas. Assim, ao analisarmos as entrevistas dos professores e as entrevistas dos estudantes, verificamos que os discursos veiculados por meio desses documentos contribuem para construção das práticas sociais vigentes nas escolas de ensino regular na perspectiva da inclusão educacional.

Por meio da análise das entrevistas foi possível compreender que o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização não corresponde exatamente ao discurso das pessoas com deficiência e tampouco representa totalmente o discurso dos profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional, uma vez que esses indivíduos defendem, em seus discursos, algumas posições divergentes dos discursos veiculados por meio desses documentos.

Assim, é possível afirmar que o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização se afasta do discurso das pessoas com deficiência e do discurso dos profissionais que atuam diretamente com esses estudantes, possibilitando, assim, a compreensão de que as práticas sociais que o discurso de inclusão educacional no contexto de globalização têm impulsionado são práticas sociais excludentes, já que não promovem uma real e efetiva inclusão educacional e não veiculam em sua totalidade o discurso das pessoas que reivindicam o direito à educação para as pessoas com deficiência.

Ao longo da análise, também foi possível encontrar uma resposta para a questão de pesquisa: o discurso da globalização provoca uma recontextualização no discurso de inclusão educacional?

Para responder essa questão de pesquisa foi necessário, antes, compreender que o discurso da inclusão educacional veiculado por meio dos organismos internacionais compõe o discurso da globalização hegemônica, enquanto o discurso da inclusão educacional disseminado pelas pessoas com deficiência e de seus apoiadores é um discurso contra-hegemônico.

Nesse sentido é que foi possível compreender a interdiscursividade que o documento da UNESCO faz com o discurso da globalização, uma vez que há, nele, uma forte valorização do sistema educacional privado, de forma que dissemina a ideia que a privatização de escolas é algo crescente e inevitável que ocorre naturalmente. Essa ideia minimiza o papel do Estado

na educação das pessoas com deficiência. Também essa interdiscursividade com o discurso da globalização foi identificada devido ao destaque que o texto desse documento faz em relação aos custos com as escolas especiais, além de enfatizar que o banco mundial representa um apoio a inclusão educacional, uma vez que é o autor de pesquisas que apontam a inclusão como a opção menos onerosa.

Assim, verificamos que o discurso da inclusão educacional que veicula também o discurso da globalização, como o documento *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos* (UNESCO, 2005), é um discurso recontextualizado, que agrega outros discursos e incorpora de forma acentuada o discurso da globalização hegemônica.

Verificamos, também, por meio da análise documental, que o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional apresenta uma interdiscursividade com o discurso do documento *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos* (UNESCO, 2005), uma vez que o discurso da PNEE também veicula a ideia de que as escolas especiais foi um fator preponderante para a exclusão das pessoas com deficiência, além de também apagar o papel do professor especializado. Essa interdiscursividade é acentuada ao identificar que a PNEE também apresenta uma intertextualidade encaixada com o documento da UNESCO (2005), uma vez que todo o texto da PNEE segue a matriz sugerida pelo documento da UNESCO. Nesse sentido, foi possível afirmar que a PNEE também faz interdiscursividade com o discurso da globalização hegemônica, uma vez que esse discurso e as ideologias por ele veiculadas também estão presentes no discurso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional.

Já no discurso da Meta 4 do PNE identificamos o discurso da inclusão educacional contra-hegemônico, uma vez que o discurso das pessoas com deficiência e da luta pelo direito a educação e pelo direito ao atendimento educacional especializado é veiculado nesse texto. Verificamos a presença desse discurso na meta 4 por não haver o apagamento das escolas especiais e tampouco dos professores especializados, mas ao contrário, foi possível compreender que o texto da meta 4 abre a possibilidade de ofertar a educação básica também nas escolas especiais, . Ao adotar o termo *preferencialmente*, esse texto abre a possibilidade de os sistemas de ensino ofertarem o atendimento educacional especializado e a educação básica tanto no ensino regular quanto no ensino especial. Nesse sentido é que esse discurso aproxima-se do discurso da inclusão educacional contra-hegemônica. Dessa forma fica

evidente que a inclusão educacional tem sido recontextualizada pelo discurso da globalização, contudo, há luta e resistência por parte daqueles que defendem a inclusão educacional, mas não adotam o discurso da globalização em seus discursos.

Essa luta, por meio de discursos, também foi identificada no texto do Estatuto das Pessoas com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, especialmente no capítulo 4 garante o direito a educação as pessoas com deficiência. O artigo 27 dessa Lei, além de apresentar uma intertextualidade material com o artigo 24 da Convenção das pessoas com deficiência de 2006, apresenta, também, uma interdiscursividade com o discurso de inclusão educacional veiculado pelas pessoas com deficiência. Ao garantir o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, esse texto abre a possibilidade de que esse direito seja garantido em qualquer modalidade de ensino, uma vez que não há nenhuma restrição para que esse máximo desenvolvimento possível seja desenvolvido no ensino especial.

Assim, por abrir essa possibilidade, consideramos que o discurso da inclusão contra-hegemônico está presente no texto da LBI. Outro ponto do texto dessa lei que permitiu esse entendimento é a inclusão do Estado como ator social responsável pela promoção da inclusão educacional, uma vez que, No parágrafo único do artigo 27 o Estado divide essa responsabilidade com a família, com a comunidade escolar e com a sociedade e no artigo 28, fica estabelecido que o Estado deve assumir várias ações a fim de garantir o direito a educação para as pessoas com deficiência. Nesse sentido é possível afirmar que a inclusão do Estado como um ator responsável pela inclusão educacional é o discurso da resistência ao discurso da globalização que ganha força. Ainda, nesse artigo, verificamos esse discurso de resistência na garantia de sistema educacional inclusivo em todas modalidades de ensino. Nesse texto ficou claro que o sistema educacional, como um todo, que passou a ser inclusivo de modo que essa inclusão pode ser efetivada tanto na modalidade de ensino regular quanto na modalidade de ensino especial. Diante do exposto, fica claro que o discurso da inclusão educacional está sendo recontextualizado pelo discurso da globalização. Contudo, há luta e resistência nesse processo de recontextualização, pois há textos em que o discurso da globalização hegemônica exerce uma força maior, como também há textos que o discurso contra-hegemônico que sobrepõe o discurso hegemônico, como o texto da meta 4 do PNE e, de forma bastante acentuada, o texto do Estatuto das Pessoas com Deficiência, Lei 13146 de 06 de julho de 2015.

Após encontrarmos essa resposta foi possível responder a questão de pesquisa: quais as ideologias veiculadas no processo de recontextualização do discurso de inclusão?

No decorrer da análise, verificamos que o discurso da inclusão educacional recontextualizado pelo discurso da globalização difunde a ideia de que as escolas especiais e os professores dessas escolas representam uma segregação escolar, além de esses serem considerados um gasto desnecessário. Verificamos, portanto, que o modus de operação da ideologia presente nesse discurso é a fragmentação por meio de expurgo do outro, pois a ideia veiculada é que esse modelo de escolas é algo ruim e ameaçador, a ponto de promover a exclusão escolar.

Verificamos também a existência da ideologia de que bastam pequenos ajustes por parte do professor do ensino regular para que a inclusão educacional seja alcançada. O mecanismo de operação da ideologia presente nesse discurso consiste na dissimulação por meio da eufimização, uma vez que esse mecanismo de ideologia mascara as reais necessidades para uma real e efetiva inclusão educacional.

Verificamos que além desses mecanismos de operação das ideologias, o discurso da inclusão educacional recontextualizado no contexto de globalização veicula de modo geral a ideia de que os interesses de todos indistintamente são atendidos. Portanto, a estratégia utilizada para operação da ideologia é a legitimação por meio da estratégia da universalização, pois, é por meio dessa estratégia que o interesse de um grupo é apresentado como interesse de todos. Ao encontrarmos as respostas das questões de pesquisa e verificarmos que a inclusão educacional tem sido recontextualizada e que nesse processo há luta e resistência entre os discursos hegemônicos e os discursos contra-hegemônicos, os resultados analíticos corroboram para a tese de que **os discursos da inclusão educacional recontextualizam-se no contexto da globalização numa luta entre o hegemônico e o contra-hegemônico.**

Por meio dessas análises e após investigarmos a tese desta pesquisa consideramos que os objetivos pretendidos foram atingidos. Um dos objetivos que se pretendeu alcançar foi desvelar as ideologias veiculadas pelos discursos da inclusão educacional recontextualizados no contexto de globalização. Foi possível identificarmos que os discursos da inclusão educacional, ao recontextualizarem em escala global, veiculam as ideologias disseminadas pela globalização hegemônica, ou seja, afastam-se do discurso das pessoas com deficiência em busca do direito à educação, uma vez que prioriza os interesses financeiros e econômicos em detrimento dos reais interesses das pessoas com deficiência. Contudo, verificou-se que essas ideologias nem sempre alcançam êxito, pois há luta e resistência e nessa disputa de

poder por meio dos discursos, e também há momentos em que o discurso contra-hegemônico ganha força e se sobressai, como é o caso do Estatuto das Pessoas com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

Quanto ao outro objetivo pretendido por essa investigação – verificar quais práticas sociais que esses discursos podem moldar –, verificou-se que, ao adotarmos o discurso da inclusão educacional hegemônico, as práticas sociais que eles moldam são de exclusão, uma vez que os reais interesses, por eles defendidos, são os interesses econômicos.

Se adotarmos o discurso da inclusão educacional contra-hegemônico, as práticas sociais que esses discursos podem ajudar a construir serão práticas sociais que realmente proporcionarão uma real inclusão social, uma vez que serão buscados os interesses das pessoas com deficiência. Nesse sentido é que esta pesquisa igualmente reitera sua relevância, pois por meio dessas análises espera-se que haja uma maior conscientização e posicionamento em relação aos discursos e às práticas sociais para a inclusão educacional. Sem representar um ponto final, esperamos que mais pesquisas e a abertura de canais de diálogos sobre o tema venham apresentar suas contribuições, pois o que pode parecer um ponto final pode ser apenas um ponto para um novo começo.

REFERÊNCIAS

ALBROW, Martin. *The global age*. Stanford: Stanford University Press, 1997.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Geral, 1985.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APPADURAI, Arjun. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: FEATHERSTONE, Mike. (Org.). *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BERNARDES, Walkyria Wetter. *A constituição identitária feminina no cenário político brasileiro pelo discurso midiático globalizado: uma abordagem discursiva crítica*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BHASKAR, Roy A. *Learning procedures in arithmetic: the principle of cognitive vigor*. Yorktown Heights, N.Y.: International Business Machines Inc., Thomas J. Watson Research Center, 1986.

BRASIL. Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, 05 out. 1988, p. 1. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/509f2321d97cd2d203256b280052245a?OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 03 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial*, Brasília, 14 jul. 2010, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial*, 07 jul. 2015, p. 2. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.146-2015?OpenDocument. Acesso em: 06 fev. 2016.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CARDOSO, Gustavo. *Os media na sociedade em rede*. Prefácio de Manuel Castells. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CASTELLS, Manuel. *The Rise of the Network Society*. Cambridge: Blackwell, 1996.

_____. *La Sociedad Red en Catalunya*. IN3-UOC, 2003.

CHAVES, Helena. *Globalização, Ideologia e Discurso: Uma análise sobre a dimensão ideológica do processo de globalização*. Recife: UFPE, 2009.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. *Economia e Sociedade*, Campinas, 5 dez. 1995.

_____. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity; Rethinking Critical discourse analysis*. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Campinas: Papyrus, 2001.

DENZIN, Norman K. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Language and globalization*. New York: Perpetua, 2006.

_____. *Critical Discourse Analysis - The Critical Study of Language*. 2. Ed. Harlow: Pearson Education, 2010.

FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. *Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students*. USA e Canada: Routledge, 2012.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FEATHERSTONE, Mike. *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*. London/Thousand Oaks/. New Delhi, SAGE, 1995.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. *Qualidade na Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. *A Contemporary Critique of Historical Materialism*, vol. II: The Nation-state and Violence, Berkeley: University of California Press, 1985.

_____. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

_____. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editores, 1997.

HESPANHA, Pedro. Mal-estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). *A Globalização e as ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.

KUWAE, Luiza Hiroko Yamada. *Cem anos de imigração japonesa: a construção midiática da identidade do imigrante japonês*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). *Inclusão Escolar – Conjunto de práticas que governam*. São Paulo: Autêntica, 2009.

MACHIN, David; VAN LEEUWEN, Theo. *Global Media Discourse: A Critical Introduction*. New York: Routledge, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORRISH, John. *Business 2.0*, April edition, Seattle, WA Bizjournals, 2001.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 dez. 2006, res. A/61/611. Disponível em: <http://www.selursocial.org.br/convencao.html>. Acesso em: 06 fev. 2016.

ORMUNDO, Joana da Silva. *A reconfiguração da linguagem na globalização: investigação da linguagem on-line*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROBERTSON, Roland. *Globalização: teoria social e cultura global*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Denize Elena Garcia da. Percursos teóricos e metodológicos em análise do discurso: uma pequena introdução. In: Vieira, Josenia Antunes; SILVA, Denize Helena Garcia da. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano, 2002.

_____. A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. In: VIEIRA, Josenia Antunes; SILVA, Denize Helena Garcia da. (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

_____. (org.). *Língua, gramática e discurso*. Goiânia: Cãnone Editorial / Grupo de Estudos da Linguagem do Centro Oeste, 2006.

STOER, Luiza Cortesão Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TATAGIBA, Alessandro Borges. *Das Práticas de Letramentos às Mudanças Discursivas e Sociais na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, DF. UnB, 2014.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TURNER, Bryan S. Postmodern Culture/Modern Citizens. In: STEENBERGEN, Bart Van. *The Condition of Citizenship*. London: SAGE, 1994.

UNESCO. *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf. Acesso em: 06 fev. 2016.

VAN DIJK, Teun. *Ideology: a multidisciplinary study*. London: Sage, 1998.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: RIBEIRO, Emília P. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

_____. The representation of social actors. In: CALDAS-COUTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm. *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 1996.

_____. *Discourse and Practice: new tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press. Inc, 2008.

_____. *Introducing social semiotics*. London/New York: Routledge, 2005.

VIEIRA, Josenia Antunes. As abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso. In: VIEIRA, Josenia Antunes; SILVA, Denize Helena Garcia da. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano, 2002.

_____. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, Josenia Antunes; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015. p. 15-40.

VIEIRA, Josenia Antunes. A identidade da mulher na modernidade. In: MAGALHÃES, I. & RAJAGOPALAN, K. (org.). *Revista Delta*, São Paulo: EDUC, 2005.

VIEIRA, Josenia Antunes et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALLERSTEIN, I. A reestruturação capitalista e o sistema mundo In: GENTILI, P. (org) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

WODAK, Ruth. Do que trata a ADC – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 4, 2004.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2001.

Obras consultadas

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Geral, 1985.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOUR, R. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERTRAND, C. J. *A deontologia das mídias*. Bauru: EDUSC, 1999.

BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. *How to research*. 3. ed. New York: Open University Press, 2006.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. El propósito de la sociología reflexiva. In: *Una invitación a la sociología reflexiva*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. p. 101-284.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. *O poder simbólico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

_____. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, R. (Org). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v. 2.

CHAUÍ, M. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*; Rethinking Critical discourse analysis. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

COUTO, H. H. *Fonologia e Fonologia do Português*. Brasília: Thesaurus, 1997.

_____. A. *Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2000b.

_____. A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.

FUKUYAMA, F. *A grande ruptura: a natureza humana e a reconstrução da ordem social*. Tradução Nivaldo Montingelli. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

GARCIA, J. M. Análise do discurso crítica: uma perspectiva de trabalho. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. H. G. (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GREGOLIN, M. R. et al. (Orgs.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.

HABERMAS, J. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HARVEY, D. *Justice, Nature and the geography of a difference*. London: Blackwell, 1996.

_____. *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell, 1989

HERRING, S. C. Computer-mediated discourse. In: SCHIFFRIN, Deborah et al. (Ed.). *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 613-625.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. Oxford: Cambridge, 1999.

HUTCHBY, Ian. *Conversation and technology: from the telephone to the internet*. Oxford: Cambridge, 2001.

JACKENDOFF, Ray. *Semantics and cognition*. Cambridge: MIT Press, 1983.

JEWITT, CAREY. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge, 2009

KRESS, Gunther. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; Van Leeuwen, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. USA e Canada: Routledge, 2006.

LAKOFF, G. The Neural Theory of Metaphor. In: GIBBS, Ray (ed). *The Cambridge Handbook of Metaphor and thought*. Oxford University Press, 2008. p. 17-38.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books. 1999.

LEBUN, G. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MAGALHÃES, C. M. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. (Estudos lingüísticos 2).

MARCONATO, S. A revolução do internetês. *Discutindo Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 22-29, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto*. I Curso de Especialização em Leitura, Produção e Avaliação Textual (apostila). Recife. 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 7, n. 0, nov. 2010.

MEY, J. L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NEUMAN, W. L. *Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches*. 6. Ed. University of Wisconsin at Whitewater: Pearson, 2006.

ORLANDI, E. P. *O que é linguística*. São Paulo: Braziliense, 2007.

PEDRO, E. R. *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

PIKE, Kenneth L. *The Intonation of American English*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2007.

ROBERTSON, R. *Globalization*. London: Sage, 1992.

ROBERTSON, R.; KHONDKER, H. Discourses of Globalization. Preliminary Considerations. *International Sociology*, v. 13, n. 1, p. 25-40, 1998.

ROUANET, S. P. *Mal Estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *A razão cativa*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SARGENTINI, V.; BARBOSA, P. N. M. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Clara Luz, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2003.

SGARBIERI, A. Mídia, gênero e poder. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, Maria Cristina D. *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

SILVA, D. E. G. Percursos teóricos e metodológicos em análise do discurso: uma pequena introdução. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano, 2002.

_____. A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

_____. (org.). *Língua, gramática e discurso*. Goiânia: Cãnone Editorial / Grupo de Estudos da Linguagem do Centro Oeste, 2006.

_____. Motivações cognitivas e interacionais em competição: a força das palavras em contexto. *Delta*, São Paulo, v. 21, n. esp., p. 93-103, 2005a.

_____. Discurso e gramática: motivações cognitivas e interacionais, p. 37-48. In: SILVA, D.E.G. (Org.). *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: UnB, 2005b. p. 37-38.

SILVA, D. E. G.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica: representações sociais na mídia. In: LARA, G. M.P. *et alii* (orgs.). *Análise do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a. p. 265-291.

_____. Reflexões para uma abordagem crítica dos gêneros discursivos. *Revista Latinoamericana de Estudios del discurso*, Venezuela, v. 8, n.1, p. 19-41, 2008b.

SILVA, E. C. M. A Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 11[2], p. 62-77, 2010.

SILVERSTONE, R. *Why study media?* London: Sage, 1999.

SCHIFFRIN, Deborah et al. (Ed.) *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 799-809.

TALBOT, Mary M. *Language and gender: an introduction*. Cambridge: Polity Press, 1998.

TANNEN, Deborah. *Talking from 9 to 5 Women and Men in the Workplace: Language, Sex and Power*. New York: Avon Books, 1995.

VAN DIJK, T. *Ideologia: una aproximacion multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 1999.

VIEIRA, J. A. Metáforas visuais. In: VII GONGRESSO LATINO AMERICANO DE ESTUDIOS DEL DISCURSO - HORIZONTES DE SENTIDO, Bogotá, Colômbia, 2007. *Anais*. Bogotá, Colômbia: ALED, 2007.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. *Palavras e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autentica editora, 2006.

WILKIN, P. *The Political Economy of Global Communication: An Introduction*. London: Pluto Press, 2001.

WODAK, R. Do que trata a ADC – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 4, 2004.

WODAK, R.; MEYER, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2001.

ANEXOS

ANEXO I – Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos - Unesco 2005

ANEXO II – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE)

ANEXO III – Meta 4 do PNE

ANEXO IV – Estatuto da Pessoa com Deficiência

ANEXO I – Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos (UNESCO, 2005)

Nos esforços da UNESCO para ajudar os países a fazer Planos Nacionais de Educação mais inclusiva, reconhecemos a falta de orientações facilitadoras deste importante processo. Por isso, a Equipa de Educação Inclusiva, começou a produzir esses instrumentos tão necessários. A elaboração deste manual, só por si, tem sido uma experiência de aprendizagem. Desde os primeiros passos da elaboração deste documento iniciou-se um diálogo com as pessoas envolvidas nesta área. O documento “Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos” é, assim, o resultado de opiniões construtivas e valiosas bem como da visão crítica das seguintes individualidades:

Anupam Ahuja, Mel Ainscow, Alphonsine Bouya-Aka Blet, Marlene Cruz, Kenneth Eklindh, Windyz Ferreira, Richard Halperin, Henricus Heijnen, Ngo Thu Huong, Hassan Keinan, Sohae Lee, Chu Shiu-Kee, Ragnhild Meisfjord, Darlene Perner, Abby Riddell, Sheldon Shaeffer, Noala Skinner, Sandy Taut, Jill Van den Brune-Balescut, Roselyn Wabuge Mwangi, Jamie Williams, Siri Wormnaes and Penélope Price.

Publicado em 2005

**Pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP**

Composto e editado na UNESCO UNESCO 2005

Editado em França

(ED-2004/WS/39 cld 17402)

Tradução de: Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça

Prefácio

Este relatório desenvolveu-se através de um processo de colaboração de elementos internos e externos, que incluiu um grande número de especialistas tanto do Sector de Educação da sede da UNESCO como do terreno, do Serviço de Supervisão Interna e do Gabinete de Planeamento Externo. Estas orientações foram também analisadas num Seminário Regional sobre Educação Inclusiva em Bangucoque. Um grande número de peritos dos países asiáticos da região do Pacífico deu testemunhos para um maior desenvolvimento. Finalmente, este documento foi apreciado pelo Comité da Direcção da “Flagship”⁷.

“O Direito à Educação para Pessoas com Deficiência: Rumo à Inclusão”. Este documento é uma resposta à necessidade de uma preocupação sistemática na identificação de grupos excluídos. Pretende-se que seja um “*documento vivo*” que sirva como um instrumento dinâmico de análise que será revisto nos próximos anos para mostrar a realidade das crianças marginalizadas e excluídas.

⁷ Flaship é um grupo de pressão criado no âmbito da UNESCO, com elementos de diversos países, para fomentar o movimento da Educação Inclusiva (Ver www.unesco.org/education/efa)

Resumo

Mais de um bilhão de pessoas tem dificuldades resultantes de deficiência mental, física ou sensorial. Estes indivíduos ficam limitados por barreiras tanto físicas como sociais que os excluem da sociedade e os impedem de uma participação activa no desenvolvimento dos seus países. Aproximadamente 80 por cento da população com deficiência do mundo vive em países em vias de desenvolvimento. A chave para descobrir este potencial está na mentalidade dos homens; é através da educação e do respeito pelos direitos de todos os indivíduos que pode efectivamente verificar-se uma mudança.

Existem hoje cerca de 140 milhões de crianças que não vão à escola, sendo a maioria raparigas e crianças com deficiências. Entre elas, 90% vivem em países com rendimento médio mais baixo e 80% destas encontram-se em África. Há inúmeras outras dentro do sistema escolar sem receberem uma educação de qualidade. Quantas destas crianças que não frequentam a escola vivem no seu país? O que devemos fazer para termos a certeza de que estas crianças, que têm direito à educação, não são abandonadas? Este documento dá orientações e ideias para que os Planos Nacionais de Educação/ Educação para Todos (EPT) se tornem mais inclusivos com o objectivo de assegurar acesso e qualidade de educação para TODOS os alunos.

Pretende-se com este documento sistematizar a forma de planificar a educação para as crianças excluídas. Começa com uma breve introdução, que dá a perspectiva histórica sobre as origens da inclusão e descreve a transição da integração para a inclusão. Está, assim, dividido em três partes. A primeira contém a estrutura teórica. Define inclusão, explica de que forma ela se fundamenta na observância dos direitos humanos e de que forma se relaciona com os factores custos / benefícios. A segunda parte trata de aspectos mais práticos ligados às mudanças a nível escolar. Determina os elementos chave na mudança para a inclusão com especial enfoque para os principais intervenientes incluindo professores, pais e as entidades que definem a política educacional bem como os currícula. A terceira parte reúne as duas primeiras secções fornecendo meios para os serviços de planeamento e política educacional.

Estas orientações pretendem fornecer informação e conhecimento, ser um instrumento político para rever e formular planos de Educação para Todos (EPT) e servir como base para discussão entre políticos, educadores, ONGs e organizações internacionais com impacto na política tanto da educação pública como da privada e interessados em promover o acesso de TODOS os alunos.

Estas orientações são uma tentativa de desmistificar as noções acerca da inclusão e demonstrar que se podem conseguir alternativas através da disponibilidade para mudar atitudes relativamente à inclusão. Seguindo estas indicações, aqueles que aplicam e analisam os Planos Nacionais de Educação podem identificar lacunas e estratégias que os levem a tomar medidas para assegurar que a inclusão é conseguida nos seus sistemas educacionais e que todas as crianças têm acesso a uma educação de qualidade.

Índice

Introdução 6

1. Origens da Inclusão na Educação Especial: a Transição da Integração para a Inclusão 6

2. De que forma a Inclusão conduz à *Educação para Todos* 6

1. Porquê a Inclusão - Razões e Direitos 8

1. Inclusão na Educação um direito humano 9

2. Como se define a inclusão? 11

3. Inclusão - que relação tem com a qualidade? 14

4. Inclusão: Custos – Benefícios 15

2. Elementos chave para a transição para a inclusão - Meios e Recursos 17

1. Principais actores no apoio à inclusão – quem são eles ? 18

2. Atitudes e valores – de que forma podem afectar a inclusão? 19

3. Currículos acessíveis e flexíveis – de que forma podem ser essenciais para as escolas para todos? 23

4. Inclusão – dar possibilidade a Todos? 24

3 Educação Inclusiva e Educação para Todos 28

1. Instrumentos para executores de planos e políticas de educação - Reflexão e Reforma 29

2. Passos para a Ficha de Avaliação da Inclusão 30

3. Plano estratégico para a Inclusão – Quadro Matriz para a Inclusão 30

Ficha de Avaliação 31

Referências e leituras complementares 32

Introdução

1 Origens da Inclusão na Educação Especial: a Transição da Integração para a Inclusão

A Inclusão tal como a conhecemos hoje teve as suas origens na Educação Especial. O desenvolvimento no âmbito da Educação Especial envolveu uma série de etapas durante as quais os sistemas educativos experimentaram diferentes formas de dar resposta às crianças portadoras de deficiência e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nalguns casos, a Educação Especial foi ministrada como suplemento à educação em geral, noutras casos aconteceu inteiramente separada. Nos últimos anos, a forma de sistemas separados foi preterida, tanto pela perspectiva dos direitos humanos como do ponto de vista da eficácia.

As práticas de educação especial foram levadas para as escolas de ensino regular através de um método conhecido por “Integração”. O maior problema com a integração foi a passagem para o ensino regular não ter sido acompanhada por mudanças na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Esta falha de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras à implementação de políticas de educação inclusiva. Uma reflexão aprofundada levou à redefinição de “necessidades educativas especiais”. Desta visão resulta que o progresso é mais provável se reconhecermos que as dificuldades que os alunos apresentam resultam da forma corrente de organização das escolas e de métodos de ensino muito rígidos. Ficou demonstrado que as escolas necessitam de ser reestruturadas e que a pedagogia precisa de ser desenvolvida de forma a responder positivamente à diversidade de alunos – olhando para as diferenças individuais não como problemas a ser encarados, mas como oportunidades para enriquecer o ensino.

2 Que relação tem a Inclusão com a Educação para Todos?

O tema da inclusão tem que se enquadrar num contexto mais alargado das discussões internacionais sobre a agenda das organizações das Nações Unidas para “Educação para Todos” (EPT), encorajada pela Declaração de Jomtien de 1990. “A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO 1994) estabelece um enquadramento que permite pensar na forma de desenvolver a política e a prática. Na verdade, esta Declaração e o Plano para Acção que a acompanha, é, indubitavelmente, o mais significativo documento internacional que algum dia apareceu em educação especial. Ele afirma que as escolas do ensino regular que têm uma orientação inclusiva são: “... as formas mais eficientes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.”

*** Nos primeiros documentos sobre EPT, havia apenas uma menção simbólica a “necessidades educativas especiais”.

Isto foi gradualmente substituído pelo reconhecimento de que o tema inclusão deveria ser visto como o elemento essencial de todo o movimento EPT. Ao adoptar uma atitude de inclusão, não podemos, no entanto, perder de vista as suas origens no campo das necessidades especiais assim como o facto de que as crianças portadoras de deficiência continuam a ser o maior grupo excluído da escola.

Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para

as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas.

1. Porquê a Inclusão? – Razões & Direitos

A exclusão de uma participação significativa na vida económica, social, política e cultural das comunidades é um dos maiores problemas que as pessoas enfrentam hoje na nossa sociedade. Tais sociedades não são eficazes nem desejáveis. Apesar de tentativas encorajadoras, há ainda um número estimado de 115-130 milhões de crianças que não frequentam a escola. Noventa por cento destas crianças vivem em países de baixo ou muito baixo rendimento médio e mais de oitenta milhões vivem em África.⁸

Igualmente alarmante é o número incontável de outras crianças que, dentro do sistema escolar, são excluídas de uma educação de qualidade. Entre aquelas que se matriculam no 1º Ciclo, é muito elevado o número das que abandonam a escola sem completar a escolaridade básica.

As estratégias e os programas correntes não estão adaptados às necessidades das crianças e jovens vulneráveis à marginalização ou à exclusão. No passado, tomaram-se medidas que consistiam em programas especiais, instituições e professores especializados. A infeliz consequência de tal diferenciação, embora bem intencionada, levou muitas vezes a uma exclusão ainda maior. ***

Atingir a *Educação para Todos* e os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* nos prazos marcados exigirá uma colaboração sem precedentes entre os parceiros de todos os sectores e de todas as instituições. A educação deve ser encarada como um factor facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras. Por isso, uma incapacidade de qualquer espécie (física, social e/ou emocional) não pode ser um impedimento. Assim sendo, a inclusão exige que se adopte uma visão alargada da *Educação para Todos* que abranja o espectro de necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão.

Alguns exemplos de grupos Marginalizados/Excluídos/ Vulneráveis:

- Crianças abusadas Crianças que trabalham
- Crianças refugiadas ou deslocadas Minorias linguísticas
- Minorias religiosas Migrantes
- Crianças portadoras de deficiências
- Minorias étnicas Crianças nómadas
- Crianças vítimas de pobreza Órfãos de HIV (SIDA)
- Crianças em zonas de conflito/crianças soldados

⁸ Fórum Consultivo Internacional sobre a Educação para Todos, 2000.

1. Inclusão na Educação – um direito humano

A UNESCO vê a inclusão como “*uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.*”

Por isso, a mudança para a inclusão não é apenas uma modificação técnica e organizacional, mas também um movimento com uma filosofia clara. Para que a inclusão seja efectivamente implementada, os países precisam de definir um conjunto de princípios inclusivos simultaneamente com ideias práticas que facilitem a transição para políticas voltadas para a inclusão na educação. Os princípios de inclusão que estão expressos em várias declarações internacionais podem ser usados como uma base. Estes podem ser interpretados e adaptados ao contexto de cada país.

No cerne da educação inclusiva está o direito humano à educação, estabelecido ** na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que declara:

“Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (art. 26 – Declaração Universal dos Direitos Humanos)

Igualmente importantes são as disposições da Convenção dos Direitos da Criança (UN,1989), tal como o direito das crianças à não discriminação, estabelecido nos artigos 2 e 23. O artigo 23 determina que as crianças com deficiências devem ter: “*acesso efectivo aos serviços de educação, treino, cuidados de saúde e reabilitação, preparação para o emprego e oportunidades de lazer de forma o mais possível conducente à integração social e ao desenvolvimento individual, incluindo o seu próprio desenvolvimento cultural e espiritual.*” (Artigo 23)

O artigo 29 sobre “Objectivos da educação”, declara que o desenvolvimento educacional do indivíduo é o objectivo principal e que a educação deveria permitir às crianças atingir o seu máximo potencial em termos de capacidades cognitivas, emocionais e criativas. Além disso, a Convenção da UNESCO contra a discriminação na educação (1960) e a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979) são outros tratados internacionais sobre direitos humanos que não se limitam a enfatizar a proibição mas lutam pela eliminação da discriminação. A consequência lógica destes direitos é que todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine em aspectos como casta, etnia, religião, condição económica, condição de refugiadas, língua, género, incapacidade, etc. e que sejam tomadas pelo Estado medidas específicas para implementar estes direitos em qualquer ambiente de aprendizagem.

Um tipo de educação baseado nestes direitos obedece a três princípios

- Acesso à educação gratuita e obrigatória
- Igualdade, inclusão e não discriminação
- Direito a uma educação de qualidade nos conteúdos e nas estratégias

** A evolução para a inclusão implicou uma série de mudanças a nível social e da sala de aula que têm sido acompanhadas pela elaboração de numerosos instrumentos legais a nível internacional. A inclusão tem sido implicitamente defendida desde a Declaração Universal de

1948 e tem sido referida em todas as ocasiões num grande número de Declarações e Convenções chave das Nações Unidas. (Como se pode ver na figura 1.1: A Estrutura dos Direitos para a Inclusão).

Entretanto há também importantes razões humanas, económicas, sociais e políticas para se prosseguir uma política e uma abordagem de educação inclusiva, visto que é também um meio de alargar o desenvolvimento pessoal e promover relações entre pessoas, grupos e nações. A Declaração de Salamanca e Enquadramento para a Acção (1994) afirma que:

“As escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos.” (Declaração de Salamanca, Art. 2)

A Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos (1990) estabelece a meta de Educação para Todos (EPT). A UNESCO, em conjunto com outros serviços das Nações Unidas, agências internacionais para o desenvolvimento e muitas organizações não-governamentais nacionais e internacionais, têm vindo a trabalhar para alcançar esta meta – juntando-se aos esforços feitos a nível nacional.

“Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças.” (B. Lindqvist, Relator das UN,1994).

Assim, é imperioso que as escolas e as autoridades locais assumam a responsabilidade de se certificarem de que este direito é implementado. Concretamente isto envolve:

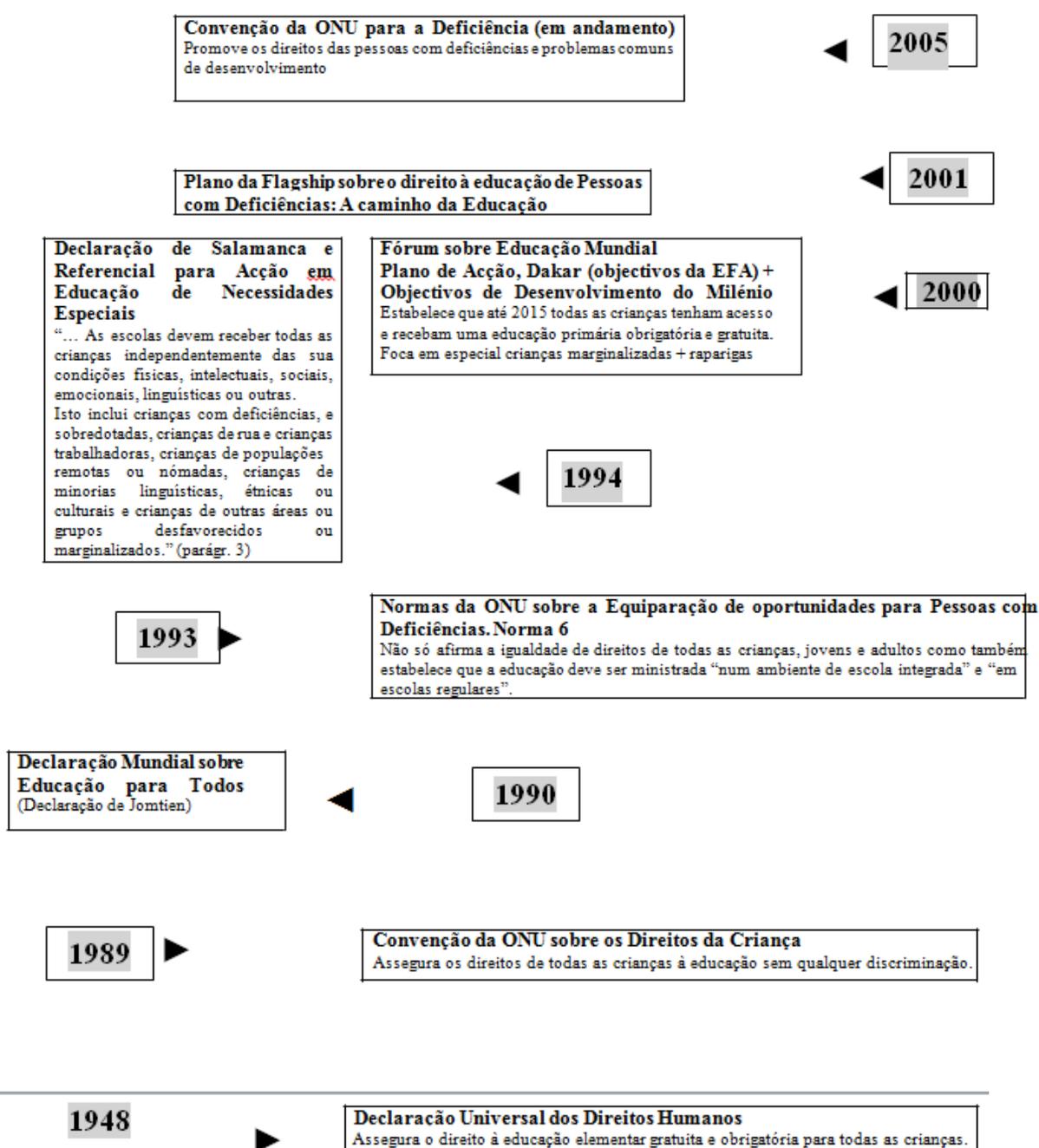
- Iniciar debates sobre a forma como a comunidade compreende os direitos humanos;
- Promover a reflexão colectiva e identificar soluções práticas quanto à forma de fazer com que os Direitos Humanos sejam observados nos currículos escolares locais;
- Relacionar o movimento para os Direitos Humanos com o acesso à educação;
- Lançar as sementes para fomentar a protecção e fortalecer os seus laços a nível político;
- Incentivar a criação na comunidade de reuniões onde os assuntos relacionados com o acesso possam ser discutidos; e
- Desenvolver a relação comunidade/escola para identificar as crianças que não a frequentam assim como promover actividades que garantam que as crianças vão para a escola e aprendam.

Além disso, recursos adequados devem estar de acordo com a vontade política e deve ser mantida uma pressão constante sobre os governos para cumprirem as suas obrigações. Em última análise, contudo, o sucesso será avaliado pela qualidade da educação básica ministrada a todos os alunos. Nos próximos capítulos discutiremos como se define inclusão e as medidas práticas necessárias para tornar a inclusão na educação uma realidade.

2. Como se define inclusão?

A inclusão é vista como um **processo** de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino.

Figura 1.1: Evolução dos Direitos para a Inclusão



A inclusão está relacionada com a implementação de respostas adequadas ao largo espectro de necessidades educativas dos alunos das escolas oficiais e não oficiais. Mais do que um ponto de debate sobre as condições para que os alunos estejam integrados no ensino regular, a educação inclusiva é uma perspectiva sobre a forma de transformar os sistemas educativos e outros espaços de aprendizagem de forma a responder à diversidade dos alunos. O seu objectivo é tornar possível que tanto os professores como os alunos se sintam bem com a diversidade e a vejam mais como um desafio e um enriquecimento dos espaços de aprendizagem do que como um problema. A inclusão dá prioridade à criação de oportunidades para uma igual participação de pessoas com incapacidades (físicas, sociais e/ou emocionais) sempre que possível na educação em geral, mas deixa aberta a possibilidade da decisão pessoal e da opção por acompanhamento e medidas especiais para os que delas precisarem.

Ao definir inclusão, é importante realçar os seguintes elementos:

A Inclusão ESTÁ interessada em:	A Inclusão NÃO ESTÁ interessada em:
Aceitar a diversidade	Reformar apenas a educação especial, mas sim reformar tanto o sistema de educação formal como o não formal
Beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos	Dar resposta apenas à diversidade, mas sim melhorar a qualidade da educação para todos
Admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas	Criar escolas especiais, mas sim proporcionar apoios adicionais para os alunos no sistema educativo regular
Promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir	Resolver apenas os problemas das crianças portadoras de deficiência
	Resolver os problemas de uma criança à custa de outra criança

Quatro elementos chave contribuíram, particularmente, para caracterizar a conceptualização da inclusão. Esses quatro elementos são os seguintes:

- *A Inclusão é um processo.* Isto significa que a inclusão tem que ser vista como uma procura sem limites para encontrar as melhores formas de responder à diversidade. Significa aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com ela. Desta forma, as diferenças passam a ser vistas numa maneira mais positiva como um estímulo para encorajar a aprendizagem, entre crianças e adultos.
- *A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras.* Por isso, implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes antes de planear os melhoramentos em termos de política e de prática. Trata-se de usar vários tipos de evidência para estimular a criatividade e a resolução de problemas.

- *A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes.* Neste caso, “presença” está relacionada com o local onde as crianças são educadas, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; “participação” refere-se à qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir o parecer dos próprios alunos; e “sucesso” tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não simplesmente com os resultados dos testes ou dos exames.

- *A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento.* Isso mostra a responsabilidade moral de garantir que os grupos que, estatisticamente, estão mais “em risco” sejam cuidadosamente acompanhados, e que, quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo.

É importante realçar que deve existir uma visão holística do sistema educativo, incluindo o sistema público e o privado, quando se pensar adoptar um sistema inclusivo. A privatização da educação está a aumentar em todo o mundo. Está a tornar-se evidente que o sistema privado de educação, em muitos países, está a “competir” com o sistema oficial. Nalguns casos, as escolas oficiais estão a fechar, porque as crianças estão cada vez mais a frequentar escolas privadas. Esta tendência podia levar os responsáveis a, inconscientemente, planejar a educação para as escolas onde se encontram as comunidades mais pobres; isso seria, inevitavelmente, contraproducente para a promoção dos princípios da inclusão. Além disso, em muitos países o sistema público é geralmente considerado inferior em termos de qualidade da educação ministrada em comparação com a das escolas privadas. Assim, as crianças mais pobres ficam geralmente limitadas ao sistema público. Por esse motivo, é imperativo que os responsáveis pela planificação da educação tenham em consideração tanto o sistema público como o privado de forma a satisfazerem realmente as necessidades de *todos* os alunos e combaterem a exclusão.

A mudança para a inclusão deve fazer-se gradualmente e deve basear-se em princípios claramente articulados que se dirijam ao desenvolvimento de todo o sistema. Se for necessário reduzir as barreiras, como veremos mais adiante neste documento, as pessoas que definem as políticas de educação, os educadores e outros intervenientes devem tomar medidas que envolvam todos os membros da comunidade local, incluindo os líderes políticos e religiosos, serviços locais de educação e os media. Algumas destas acções incluem:

- Mobilização da opinião
- Criação de consensos
- Promoção da análise da situação local
- Revisão da legislação
- Apoio a projectos locais

Em resumo, promover a inclusão significa desenvolver os modelos educacionais e sociais para estarem de acordo com as novas tendências de direcção e estruturas educativas. Implica desenvolver conhecimentos, processos e ambientes encorajadores de aprendizagem tanto a nível do aluno no seu local de aprendizagem como a nível do próprio sistema que a apoia. A seguir veremos de que forma a inclusão e a qualidade estão relacionadas.

3. Inclusão – que relação tem com a qualidade?

De acordo com o Relatório de Observação Global de 2005 (2005 Global Monitoring Report), “A Educação deveria permitir às crianças atingir o seu máximo potencial em termos das suas capacidades cognitivas, emocionais e criativas.”

Uma viragem para a educação inclusiva é aquela que tenta seriamente promover a qualidade na sala de aula. Para se conseguir qualidade na educação são necessárias mudanças a vários níveis. A variedade e as diferenças entre as pessoas existem e são importantes na sociedade e devem reflectir-se nas escolas. As escolas deveriam ter capacidade para oferecer oportunidades para uma variedade de métodos de trabalho e de aprendizagem individualizada de forma a que nenhum aluno fosse obrigado a ficar de fora do convívio e da participação na escola.

Uma escola inclusiva para todos deve centrar-se na flexibilidade e na variação, tanto estruturalmente como a nível de conteúdos com o objectivo de dar a cada aluno uma educação relevante e oportunidades óptimas para o seu desenvolvimento.

As características de “uma escola para todos” incluem o exercício da flexibilidade de acordo com as capacidades individuais dos alunos, dando prioridade às suas necessidades e interesses. A escola para todos é, por isso, um local de aprendizagem coerente, mas diferenciado. Todos os conhecimentos e experiências acerca do desenvolvimento das crianças dizem que elas podem melhorar num ambiente onde a auto-estima e o auto-conceito são positivos e fortes, isto é, um ambiente onde a participação e a camaradagem existem e são claramente incentivadas.

Colocar o aluno no centro não significa que os alunos necessitem de ser ensinados separadamente para aprenderem os assuntos e os conteúdos escolares. Na organização da sala de aula podem ser feitas adaptações individuais. Além disso, os alunos podem apoiar-se uns aos outros de acordo com as suas capacidades e áreas fortes. Isso significa olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem.

Todavia, a qualidade em educação é muitas vezes considerada e medida pelos resultados académicos obtidos pelos alunos através da realização com sucesso de exames finais e outras avaliações quantitativas. Nalguns casos, estabelecimentos privados de educação enfatizam o facto de proporcionarem boas infra estruturas, tecnologias e outras vantagens motivadoras de “conforto” para os estudantes. Estes tornam-se assim parâmetros de qualidade mais do que “conteúdo e valor” da educação. A qualidade, contudo, é mais do que isto e requer um sistema escolar onde todas as crianças sejam bem vindas e onde a diversidade e a flexibilidade sejam vistas como ingredientes importantes para o desenvolvimento e crescimento pessoal de todos os alunos. Os responsáveis pela política educativa devem ter em mente estes princípios quando promoverem discussões entre utentes e prestadores de serviços de forma a evitar disparidades na “qualidade” da educação nos sistemas públicas e privado.

Uma perspectiva inclusiva sobre a qualidade da educação interessa-se pela necessidade de assegurar que as oportunidades de aprendizagem contribuam para uma real inclusão individual e grupal no tecido mais vasto da sociedade. Educação com qualidade é por isso a que é inclusiva porque deseja a plena participação de todos os alunos. Aprendemos com as teorias construtiva e transaccional que a qualidade da aprendizagem pode ser melhorada pela diversidade dos estudantes envolvidos. As atitudes e a compreensão

do professor são os veículos para a construção de uma sociedade inclusiva e participativa. Apostar na qualidade da educação para uma inclusão mais conseguida implica a definição de estratégias para ultrapassar ou eliminar as barreiras para uma completa participação dos indivíduos e dos grupos que sofrem de discriminação, marginalização e exclusão ou que são particularmente vulneráveis.

4. Inclusão: Custos – Benefícios

De acordo com um recente estudo do Banco Mundial e de um crescente grupo de pesquisa global, a Educação Inclusiva é não só eficiente mas também eficaz, relativamente aos custos e “ a equidade é o caminho para a excelência” .³ Esta investigação estuda aspectos ligados ao aumento de conhecimentos e performance para todos os estudantes. Além disso, relativamente à educação, “os países estão a compreender cada vez melhor a falta de eficiência de múltiplos sistemas de administração, estruturas e serviços organizacionais e a opção financeiramente irrealista das escolas de educação especial”.⁴

Uma área na qual a eficácia pode ser aumentada para produzir resultados é no domínio da saúde da escola. A UNESCO com os seus parceiros, WHO, UNICEF e o Banco Mundial uniram forças para o desenvolvimento do FRESH ⁵ iniciativa empenhada em despertar a consciência do sector da educação para a importância da implementação de programas de saúde, higiene e nutrição como uma das principais estratégias para atingir a Educação para Todos. De acordo com recentes descobertas citadas pela iniciativa FRESH, como resultado das estratégias universais para a educação básica algumas das crianças menos afortunadas – as raparigas, os pobres do meio rural e as crianças portadoras de deficiência – estão pela primeira vez a ter acesso à escola. Contudo, a sua capacidade de frequentar a escola e de aprender está a ser prejudicada por falta de saúde. Estas são as crianças que mais beneficiarão com as intervenções ao nível da saúde e que, provavelmente mostrarão os maiores progressos na frequência e na aquisição de conhecimentos. Os programas de saúde escolar podem assim ajudar a modificar os efeitos das injustiças sócio-económicas e outras do mesmo género. “Também ajudam a criar ambientes de aprendizagem agradáveis que asseguram uma maior equidade e melhores resultados educacionais. Além disso, a ajuda dos programas de saúde escolar reúne os recursos dos centros de saúde, educação, nutrição e higiene numa única infra-estrutura – a escola – que já existindo no local se torna fiável e continuada. A eficácia deste sistema é mensurável não só em termos dos resultados na educação, redução de gastos, menos repetição mas geralmente em aumento de fundos no investimento educacional. A educação inclusiva pretende melhorar os locais de aprendizagem assim como criar oportunidades para que todos os alunos sejam bem sucedidos nas suas actividades escolares. Uma série de recursos (tais como: materiais escolares, equipamento especial, pessoal auxiliar,

³ Skrtic OCDE, 1999 in Peters

⁴ Dyson & Forlin, in Peters ⁵ Focus Resources on School Health

novos métodos de ensino ou os outros alunos) podem servir de apoio na aprendizagem. “Apoio” depende de todos estes recursos e, principalmente, de todos os outros que o professor pode providenciar.

*** Os custos da educação são um tema crítico para todos os sistemas escolares, especialmente quando se quer criar condições de educação para todos os alunos. Muitas vezes colocam-se questões quanto aos custos da educação para os grupos tradicionalmente

excluídos. É erradamente entendido como sendo dispendioso, quando muitas vezes bastam pequenos ajustamentos para dar resposta a todos os alunos. Além disso, há o risco de que, com a privatização, a educação se torne, cada vez mais, uma especulação “comercial”. Isto pode, por sua vez, levar ao “corte de custos” em áreas que são essenciais para o acesso generalizado à educação.

Se adoptarmos uma visão holística da sociedade, é mais relevante interrogarmo-nos sobre os custos para a sociedade quando ela não promove a educação para todas as crianças. Nesse contexto, torna-se claro que a solução com melhor relação custos/benefícios é a da oferta de educação para todas as crianças. A educação é a base fundamental da qual depende a sobrevivência da raça humana e o desenvolvimento das nações; é um investimento importante em que não se podem fazer concessões. Por isso, os sistemas necessitam ter em conta a diminuição de desperdício de recursos e a optimização da sua utilização para melhorar os resultados em vez de tomar medidas para diminuir os custos.

Um exemplo que ilustra isto é o de que as escolas com elevadas taxas de repetições muitas vezes falham, porque não actuam de forma preventiva, o que a longo prazo se torna ineficaz e caro. As quantias gastas pelas escolas com taxas elevadas de repetições em muitos casos seriam mais bem empregues se utilizadas para dar apoio adicional aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Essas actividades preventivas podiam diminuir o número de repetições e ser menos dispendiosas do que os custos causados, por exemplo, pelos alunos que precisam de sete ou oito anos para completar um ciclo de educação de quatro ou cinco.

Um estudo recente intitulado, “Investir no Futuro: Financiar a Expansão das Oportunidades de Educação na América Latina e nas Caraíbas”, reflectia sobre o papel da repetição no número de anos necessários para a conclusão do ensino primário e secundário. Mostra que a repetição aumenta para mais de um quarto o número total de anos escolares no Brasil. Outros países onde a repetição contribui para um grande aumento do número total de anos escolares são o Uruguai (10,5%), a Costa Rica (8,7%) e o Peru (6,8%).

Essas repetições desnecessárias prejudicam os próprios alunos, que muitas vezes ficam para trás, abandonam a escola e necessitam de apoio adicional quando retomam os estudos. A repetição tem um impacto negativo nos alunos que podiam beneficiar de apoio adicional na sala de aula em vez de ter igualmente esse recurso, sem sucesso, ostensivamente para seu benefício.

** Algumas medidas dispendiosas mas benéficas foram aplicadas em países com recursos escassos para implementar a educação inclusiva. Estas medidas incluem: a) modelos de formadores de formadores para o desenvolvimento profissional; b) articular as instituições onde os estudantes universitários fazem estágios com as escolas para as suas experiências clínicas; c) converter escolas de ensino especial em centros de recursos para transmitirem conhecimentos e apoios a grupos de escolas regulares; d) aproveitar os conhecimentos dos pais e promover a articulação com os recursos da comunidade; e) tirar partido das próprias crianças para trabalhos de grupo.

Em resumo, promover a educação para todos os alunos nas escolas e oferecer apoio aos que encontrem maiores dificuldades reduziria o número de repetições e dos seus custos para as escolas e reduziria também, consideravelmente, os custos sociais que estes indivíduos representam ao longo da vida.

2 Elementos chave para a transição para a inclusão - Meios e Recursos

Introduzir a inclusão como uma directriz necessariamente requer mudança nos sistemas educativos, e este processo de mudança é frequentemente confrontado com vários desafios. Implica mudanças e alterações importantes tanto a nível dos sistemas como a nível social.

Para compreender a mudança a todos os níveis, é necessário compreendê-la nos vários pontos de vista. A forma como o professor, o aluno, os serviços de educação locais e nacionais vêem a mudança é fundamental para se compreender como é que os indivíduos e os grupos actuam e, realmente, interagem uns com os outros. Reformar o sistema educativo para se tornar inclusivo não significa apenas adoptar políticas recentemente desenvolvidas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos, mas significa também mudar a cultura da sala de aula, das escolas, das regiões e das universidades, etc. É importante verificar que estes processos de transição para a inclusão começam muitas vezes numa escala reduzida e implicam a ultrapassagem de alguns obstáculos, tais como:

- Valores e atitudes já existentes
- Falta de compreensão
- Falta de conhecimentos necessários
- Recursos limitados
- Organização desadequada

Aceitar a mudança é essencial para a aprendizagem. Isso significa que as escolas deviam fomentar a criação de locais onde os professores aprendam com a experiência da mesma maneira que eles esperam que os seus alunos aprendam com as tarefas e actividades nas quais estão envolvidos. Os professores que olham para si próprios como alunos dentro da sala de aula provavelmente terão mais sucesso na aprendizagem dos seus alunos. A sensibilidade que adquirem em consequência da reflexão sobre as suas próprias tentativas para conseguirem novas ideias e novas formas de trabalhar tem influência sobre a forma como lidam com as crianças nas suas classes.

Há vários elementos conceptuais que contribuem para uma mudança bem sucedida. Alguns desses elementos são:

- **Clareza de objectivos**
- Metas realistas
- Motivação
- Apoios
- Recursos
- Avaliação

Há vários níveis e dimensões no processo de mudança educacional, alguns dos quais não se conseguem atingir. “Os bons processos de mudança desenvolvem a confiança, a relevância e o desejo de se conseguir melhores resultados. Responsabilidade e desenvolvimento podem estar efectivamente interligados, mas isso requer grande cuidado”. Contudo, é importante reconhecer que alguns aspectos da mudança podem efectivamente ser avaliados. Essa avaliação inclui:

- Benefícios directos para as crianças

- Maior impacto nas políticas, práticas, ideias e convicções
- Maior participação das crianças
- Diminuição da discriminação (por exemplo em género, dificuldades, casta, minoria social, etc.)
 - Acordos mais fortes e maior colaboração entre os vários ministérios, a nível nacional e regional e a nível da comunidade
 - Desenvolvimento e fortalecimento do sistema educativo, da tecnologia e da pedagogia de forma a incluir todos os estudantes.

Os capítulos seguintes falarão sobre algumas das barreiras e apoios à mudança. A base teórica e os exemplos que se seguem são úteis para se compreender a resistência à mudança quando se pretende implementar políticas e práticas de inclusão.

1. Principais actores no apoio à inclusão – quem são eles ?

Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação são alguns dos actores que podem funcionar como recursos valiosos no apoio à inclusão. Alguns deles (professores, pais e comunidades) são muito mais do que um recurso valioso; eles são os elementos chave para apoiar todos os aspectos do processo de inclusão. Isto implica o desejo de aceitar e promover a diversidade e tomar uma parte activa na vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola. O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a sociedade. Idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral.

Contudo, só muito raramente existe essa simbiose entre a escola e a sociedade. Por isso, é ao professor do ensino regular que cabe a maior responsabilidade pelos alunos e pela sua aprendizagem no dia-a-dia. ** assegurar a elaboração, implementação e avaliação de programas centrados na criança e que tornem a escola acessível para todos. Os efeitos desses programas e os resultados da sua avaliação trarão novos incentivos e ideias para ensinar.

A discussão dos progressos e dificuldades de um aluno deveria envolver o aluno e os respectivos pais. Seja qual for o sucesso com que a criança é ensinada na escola, a participação da família, e nalguns casos da comunidade, é considerada indispensável se se pretende assegurar que aquilo que a criança aprende na escola é aplicado em casa e noutros locais onde decorre a sua vida diária.

Os membros da família e da comunidade podem ser recursos importantes – se informados, estimulados, responsabilizados e preparados de forma efectiva. Nunca serão desperdiçados os esforços para orientar e ajudar as famílias no trabalho necessário para apoiarem as suas crianças. Muitas vezes é um grande desafio conseguir a participação das famílias dos alunos mais marginalizados.

Numa escola do ensino primário em Durban, na África do Sul, os professores usam às avós como recurso para desenvolver a capacidade de leitura nas crianças. As avós foram treinadas para escutar a leitura das crianças e para as levar a interagir com os textos. Duas vezes por semana, vão à escola e trabalham com grupos de crianças no recreio ou debaixo de uma árvore. Isto contribui também para permitir aos professores trabalhar com outras crianças que estejam a mostrar dificuldades na aprendizagem e

que possam precisar de apoio individual por parte do professor.

Fonte: Escolas Inclusivas e Programas de Apoio da Comunidade, UNESCO.

2. Atitudes e valores – de que forma podem afectar a inclusão?

Já se concluiu que as atitudes positivas dos professores relativamente à inclusão dependem fortemente da sua experiência com os alunos que são considerados como um “desafio”. A formação do professor, a possibilidade de apoio na sala de aula, o tamanho da classe e sobretudo a capacidade de trabalho são tudo factores que influenciam as atitudes dos professores. Alguns estudos revelaram que as atitudes negativas de professores e adultos (pais e outros membros da família) são o maior obstáculo à inclusão; as crianças não têm preconceitos até que os adultos os mostrem. Assim, optar pela inclusão como um princípio orientador para todas estas áreas terá implicações nas atitudes dos professores,

Os valores partilhados tornam possível a cooperação da mesma maneira que a falta deles torna difícil o trabalho em conjunto. Contudo, quando faltam os valores comuns, os interesses comuns, que os antecedem, podem substituí-los e muitas vezes na vida diária podem constituir uma força de progresso.⁶ A mudança de atitudes implica mudanças significativas nos conceitos e comportamentos. Entre outros factores, esta é a razão pela qual é tão difícil conseguir a mudança.

⁶ Darneel e Hoem

Um exemplo de uma primeira experiência bem sucedida de escola inclusiva foi a do projecto de Burkina Faso inserido nos “Programas de apoio às escolas inclusivas e `comunidade” o qual, de acordo com os envolvidos, contribuiu para tentar resolver o problema da educação de crianças com necessidades educativas especiais marginalizadas por demasiado tempo, bem como para mudar as atitudes relativamente a estas crianças.” Criou-se uma nova atenção por parte dos pais e alunos. Os próprios alunos notaram essas mudanças. Um deles referiu que, “Ele tinha receio de se aproximar dos colegas com dificuldades intelectuais, porque se dizia que eles eram possuídos por espíritos e podiam contaminá-lo.” Agora, concluiu ele, Eu sei que não é verdade. Agora, trabalhamos e brincamos juntos e eu aprendi a compreendê-los, a gostar deles e a ajudá-los quando necessário.”

Fonte: Programas de Apoio às Escolas Inclusivas e à Comunidade, UNESCO

As atitudes negativas para com as diferenças e resultantes da discriminação e do preconceito social manifestam-se como um certo obstáculo à aprendizagem. Contudo é um obstáculo que pode ser ultrapassado através da prática da inclusão e não é necessariamente um mau presságio para o processo.

Há muitos mal-entendidos à volta da inclusão que muitas vezes funcionam como barreiras para que se dê uma viragem para a inclusão ao nível político e que serão discutidos em grande detalhe no último capítulo. Entre eles temos:

- A inclusão é cara
- Para implementar a inclusão é necessário, em primeiro lugar, mudar as atitudes da sociedade
- A inclusão é um conceito teórico positivo, mas não é prático

- A inclusão requer formação e capacidades especiais que são difíceis de desenvolver
- A inclusão é da responsabilidade do Ministério da Segurança Social e não do Ministério da Educação
- A inclusão é um assunto específico da deficiência

Ultrapassar estes mal-entendidos acerca da inclusão é um dos desafios para a mudança. Além disso, no processo de mudanças necessárias para introduzir a inclusão como um princípio orientador, podem ocorrer conflitos e discordâncias. Isto é inevitável e simultaneamente fundamental para uma transição bem sucedida. As pessoas envolvidas num processo de transição podem necessitar de alguma pressão para mudarem, mas a mudança só será real quando elas forem capazes de reagir e tomar as suas próprias posições no processo de mudança. Em muitos casos, as pessoas que definem as políticas de educação, os pais, os professores e outros intervenientes na escola precisam de compreender que a inclusão é um processo que requer mudanças tanto a nível do sistema educativo como a nível da própria escola. Isto é difícil de aceitar uma vez que implica o reajustamento de conceitos pré-existentes e pode ter múltiplas consequências práticas. “Algumas mudanças muito profundas representam um risco quando compreendemos que estão envolvidas as concepções básicas das pessoas sobre o sistema educativo, isto é, a sua identidade ocupacional e sentido de competência.”⁷

⁷ Meisjord, R

O diagrama que aparece à frente representa as etapas de compreensão na transição para a inclusão. Demonstra que as atitudes da sociedade direccionam as acções, o nível de empenhamento e os serviços prestados aos grupos tradicionalmente excluídos. Contudo, este esquema é meramente um exemplo do processo geral, que pode diferir de país para país. (Ver a figura 2.2: Como compreender o processo de Inclusão)

Um exemplo disto na China, é o Projecto Golden Key, que promove a educação de deficientes visuais nas zonas rurais pobres. Para cada província, foi estabelecida uma rede de aconselhamento profissional que inclui um supervisor itinerante, um funcionário administrativo e um profissional de serviço social que são responsáveis pela ligação entre a escola e a comunidade e têm conseguido, com sucesso, mobilizar as forças vivas da comunidade para apoiar a inclusão. Inicialmente, houve resistência por parte dos membros da comunidade e dos professores que afirmaram não ter formação especializada nem equipamentos para lidar com aqueles alunos. Outros argumentaram que esses alunos iriam atrasar as suas classes e que os pais das outras crianças não ficariam satisfeitos quando soubessem que os seus filhos estavam em classes com essas crianças “diferentes”. Contudo, quando esta transição para a mudança foi ultrapassada, os professores reconheceram as vantagens para o local de aprendizagem assim como as implicações para a comunidade. Provavelmente, mesmo os habitantes mais cépticos se convenceram da importância das crianças cegas entrarem para a escola e ajudaram a apoiá-las reparando, voluntariamente, o caminho que elas usavam para irem para lá, desenvolvendo outros serviços de apoio.⁸

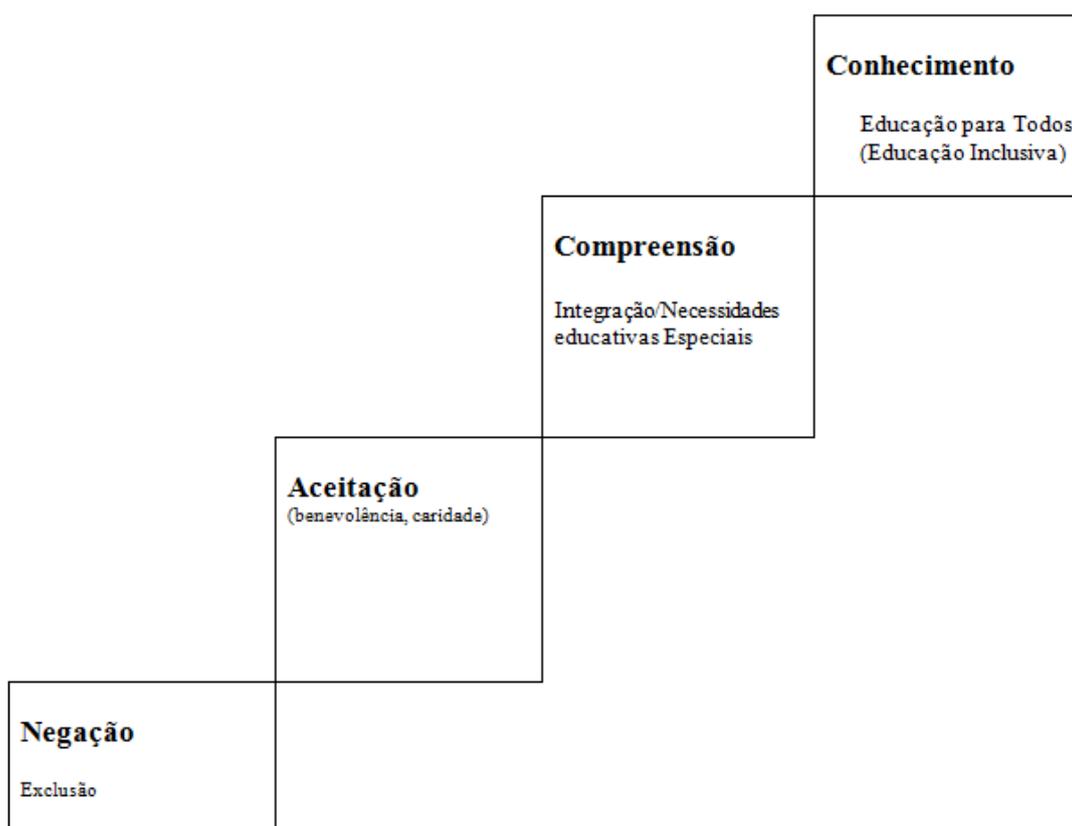
Fonte: Programas de Apoio às Escolas Inclusivas e À Comunidade, UNESCO

A implementação de sistemas mais inclusivos de educação é possível se as próprias escolas estiverem interessadas em se tornar mais inclusivas. O desenvolvimento de mecanismos facilitadores, tais como uma política nacional de inclusão, sistemas de apoio local e currículos e avaliação adequados, são importantes para que se crie o contexto certo

para o desenvolvimento da inclusão. Esta traz importantes benefícios para todas as crianças e transforma as escolas em locais de aprendizagem mais ricos que encaram a diversidade como uma força positiva que deve ser reconhecida e celebrada. A inclusão produz escolas que se afastam da aprendizagem rotineira e dão maior ênfase à concretização e ao ensino baseado na experiência, na acção e na cooperação.

⁸ UNICEF, 2003, Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from East Asia and Pacific Region.

Figura 2.2: Compreendendo o Processo da Inclusão



Passos da Exclusão até à Inclusão

3. Currículos acessíveis e flexíveis – de que forma podem ser essenciais para as escolas para todos?

O trabalho da UNESCO sobre a qualidade e a importância da educação baseia-se na premissa de que a qualidade da educação e o desenvolvimento estão intimamente ligados. O conceito “Educação para Todos” questiona, por isso, a forma de ensinar de uma grande parte das escolas. Os professores muitas vezes mantêm as metodologias aprendidas nas suas próprias escolas.

De acordo com o Relatório EFA de 2005, “Uma forma de adoptar um conjunto de objectivos relevantes e equilibrados é analisar o currículo em termos de inclusão. Uma perspectiva inclusiva da política curricular reconhece que uma vez que todos os alunos têm dificuldades de várias ordens – e ainda mais isso se verifica em situações de vulnerabilidade e desvantagem – todos beneficiariam com uma educação básica com qualidade aceite por todos. No Reino Unido, o “Index for Inclusion”, apoiado pelo governo, identifica três graus de inclusão: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas.”^[1]

As escolas muitas vezes têm objectivos gerais comuns em relação ao que se deseja que os alunos aprendam. Uma perspectiva de inclusão procura desaconselhar um ensino que se baseia num critério da média, afirmando que alguns alunos não conseguirão aprender enquanto outros acharão “demasiado fácil” e considerarão o ensino aborrecido. Em vez disso, a “Educação para Todos” coloca o aluno no centro do ensino/aprendizagem baseando-se na apreciação das suas diferenças de compreensão, de sentimentos, de capacidades sociais e perceptivas, etc. Daí resulta que todos os alunos têm óptimas oportunidades de se tornarem motivados e interessados.

Currículos acessíveis e flexíveis podem servir como “chave” para criar “escolas para todos”. É importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e cada um dos alunos.

[1] Booth e Ainscow, 2000

Muitos currículos desejam que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e utilizando os mesmos meios e métodos. Mas os alunos são diferentes e têm capacidades e dificuldades diversas. Por isso, o currículo deve ter em consideração as várias necessidades dos alunos de forma a garantir “sucesso para todos”. Algumas das estratégias possíveis são:

- Dar uma margem de tempo flexível para os alunos estudarem determinados assuntos
- Dar maior liberdade aos professores para escolherem os seus métodos de trabalho
- Proporcionar aos professores a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas (por exemplo orientação e mobilidade) além dos períodos reservados para as disciplinas mais tradicionais

- Reservar tempo para apoio adicional ao trabalho da sala de aula
- Dar ênfase aos aspectos ligados ao treino pré-vocacional

Além disso, podem ainda ser dados alguns passos para tornar os currículos mais inclusivos. Devem considerar-se as seguintes questões:

- Que valores humanos estão a ser desenvolvidos através do currículo, promovendo a inclusão?
- Os direitos humanos e os direitos das crianças fazem parte do currículo?
Referem-se à coexistência de direitos e responsabilidades, e como são ensinados?
- Os conteúdos do currículo são importantes para a vida e para o futuro das crianças?
- O currículo tem em consideração o género, a identidade cultural e a língua mãe das crianças?

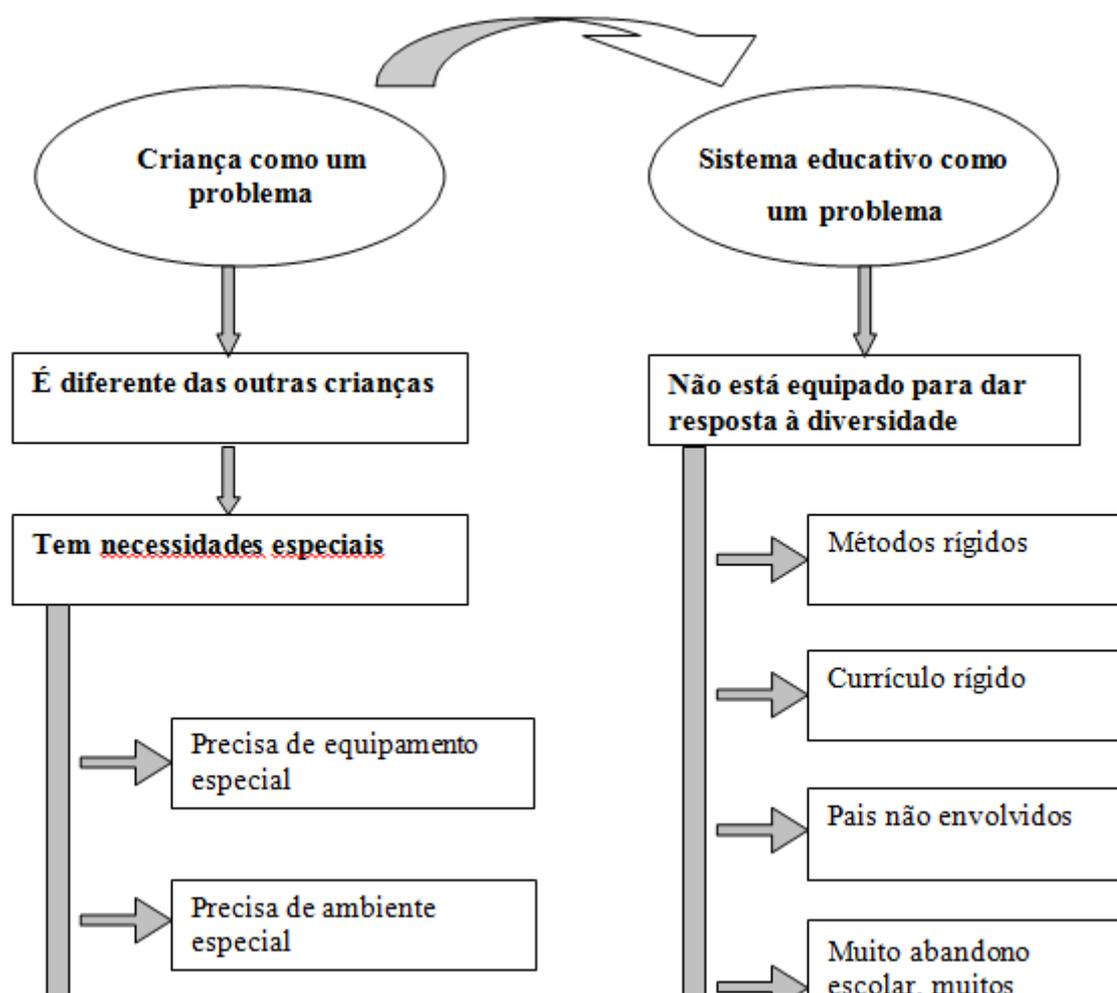
- O currículo inclui educação ambiental?
- Os métodos de ensino são centrados nas crianças e interactivos?
- Como é que os resultados são registados/integrados na revisão do currículo?
- De que forma é que o currículo se relaciona com os sistemas de avaliação nacional?
- Até que ponto as autoridades da educação se responsabilizam pela verificação da sintonia entre a escola e as revisões e negociações curriculares?

Conjuntamente com os currículos flexíveis, deveriam ser adoptadas metodologias de ensino/aprendizagem também flexíveis. Para que tudo isto se torne realidade são necessárias outras mudanças na política educativa incluindo a alteração da formação de professores longa, teórica e sem componente prática para uma formação contínua e em serviço. As escolas muitas vezes precisam de ser auxiliadas para modificarem os temas e métodos de trabalho, e isso devia fazer parte da formação especializada. Olhar para a educação através de uma lente de inclusão implica deixar de ver a criança como um problema para passar a ver o sistema educativo como um problema. As opiniões iniciais que enfatizavam que a fonte de dificuldades da aprendizagem estava no aluno, ignoravam a influência do meio ambiente nessa mesma aprendizagem. Agora é fortemente sustentado que a reorganização das escolas regulares na comunidade, através do desenvolvimento da escola e com incidência na qualidade, garante que todas as crianças possam realmente aprender, mesmo as que estão sinalizadas como tendo necessidades especiais.

Ver a figura 3.1: A Educação através das Lentes da Inclusão

Figura 3.1: Educação vista pelo Prisma da Inclusão

Ver a educação pelo prisma da inclusão implica deixar de ver a criança como um problema para ver o sistema educativo como o problema que pode ser resolvido através de métodos inclusivos



Inclusão – aumentar a capacidade de TODOS?

** De acordo com um relatório recente do Departamento para Deficientes do Banco Mundial (World Bank Disability Group), “a Educação é largamente entendida como um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho económico e para aumentar as capacidades e as escolhas individuais de forma a gozar as liberdades da cidadania.”⁹ Neste contexto, por isso, possibilidade refere-se a “aquisição da consciência e das competências necessárias para aproveitar as oportunidades da própria vida. Significa facilitar a capacidade dos indivíduos (e dos grupos) para tomarem as suas próprias decisões e, mais do que tudo isto, para decidirem os seus próprios destinos”. Alguns teóricos da educação ligam o conceito à noção de Freire de “um esforço colectivo para uma vida sem opressão e sem exploração” e à declaração das “vozes” de alunos e professores de que pode contribuir em maior ou menor grau para a emancipação.¹⁰ Isto é o conceito de possibilidade implícito nestas orientações.

A transformação social requer auto-formação. O currículo pode constituir um instrumento para fomentar a tolerância e promover os direitos humanos. É o meio através do qual são transmitidos às crianças o respeito pela dignidade das pessoas e a consciência das responsabilidades enquanto cidadãos nacionais e globais. Este conhecimento pode ser uma ferramenta poderosa para ultrapassar as diferenças culturais, religiosas e outras e trazer vantagens para professores, alunos e restantes membros da sociedade. Além disso, a educação é um importante veículo através do qual os adultos e as crianças económica e socialmente marginalizadas podem ter a possibilidade de mudar as suas oportunidades de vida e obter as condições para uma maior participação nas suas comunidades.

A vantagem da inclusão relativamente à educação especial tem sido demonstrada a vários níveis. Estudos feitos, quer por países da OCDE quer fora da OCDE, indicam que os alunos portadores de deficiências conseguem melhores resultados escolares em locais inclusivos. A educação inclusiva também dá oportunidades para criar “redes sociais, normas de reciprocidade, assistência mútua e aumento de confiança”. As escolas especiais tendem a perpetuar a segregação das pessoas com deficiência, embora, para alunos com alguns tipos de incapacidades, possa ser mais apropriado o encaminhamento para escolas especiais de elevada qualidade do que a “inclusão” numa escola do ensino regular que não garanta uma significativa interação entre alunos e profissionais. Outra opção é conciliar os dois sistemas, o inclusivo e o especializado, num “caminho geminado” no qual os pais e os alunos decidem se, inicialmente, querem optar por uma escola regular inclusiva ou por uma escola especial, ficando a educação inclusiva apenas como última solução.¹¹

Quando as comunidades podem garantir professores, directores e funcionários responsáveis pela inclusão de todas as crianças através dos mecanismos institucionais, os membros da comunidade ficam mais interessados no desenvolvimento da escola e com mais vontade de disponibilizar os seus próprios recursos para esse fim. Este empenhamento pode incluir a criação de parcerias com contribuintes externos. Segundo o Banco Mundial, “os programas que alargam o acesso dos grupos excluídos à educação têm levado a importantes mudanças de opinião entre os membros da comunidade e os dirigentes governamentais

relativamente aos contributos que esses grupos podem dar à sociedade”.¹² É desta forma que os processos de mudança e desenvolvimento vão de mão em mão em direcção à inclusão para todos os alunos.

2. Educação Inclusiva e Educação para Todos

O Regulamento Para a Acção de Dakar (Dakar Framework For Action) reconhece as principais conferências sobre educação realizadas ao longo da década de 1990, como por exemplo a Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, 1994), e incita a comunidade internacional a continuar a trabalhar para alcançar as metas estabelecidas (Dakar Framework for Action, § 4). O comentário alargado “Expanded Commentary on Dakar Framework for Action” descreve o conceito alargado de Educação para Todos. Este conceito precisa de ser adoptado para se alcançarem os objectivos do Dakar Framework for Action. Dá especial importância aos alunos que estão mais sujeitos à marginalização e à exclusão e identifica a Educação Inclusiva como

uma das principais estratégias para acabar com esses problemas. “ O princípio fundamental da EPA (Educação Para Todos) é que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender. O princípio fundamental

da Educação Inclusiva é que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender juntas.”¹³

É importante esclarecer que a Educação para Todos não implica, automaticamente, inclusão. A inclusão propriamente dita empenha-se principalmente em reformar as escolas e em assegurar que todas as crianças recebam uma educação adequada e de qualidade dentro dessas escolas. Neste aspecto, a inclusão é crítica quanto ao movimento da EPA, uma vez que sem ela, um grupo ou grupos de crianças são excluídas da educação. Assim, a EPA não pode por definição ser alcançada se essas crianças são excluídas. Tanto a EPA como a inclusão preconizam o acesso à educação, contudo, a inclusão deseja conseguir esse acesso sem que haja discriminação ou exclusão para qualquer indivíduo ou grupo dentro ou fora do sistema educativo.

¹³ Peters, Susan.

Para esse fim, é necessário que a inclusão seja a filosofia fundamental através dos vários programas para que a meta da “Educação para Todos” seja atingida. Por isso, a inclusão deve ser o princípio orientador para o relacionamento entre a UNESCO e outras agências com os governos e outros promotores de Educação para Todos.

O Director Geral da UNESCO, no seu discurso da 160ª Direcção Executiva, realçou a necessidade de adoptar, como parte integral de todos os programas da UNESCO, as necessidades especiais e urgentes dos grupos marginalizados e excluídos de forma a permitir que a Organização dê um contributo mais efectivo.

As acções da UNESCO para a promoção de experiências inclusivas na educação têm como objectivo:

- Planeando uma visão holística da educação que assegure que os interesses dos grupos marginalizados e excluídos sejam considerados em todas as actividades escolares, e cooperando para reduzir a dispendiosa repetição e fragmentação;
- Desenvolvendo formação para os decisores da política e do pessoal do sistema como suporte às diversas estratégias tendo em vista a educação inclusiva; e
- Dando prioridade aos interesses dos grupos habitualmente marginalizados e excluídos.

1. Instrumentos para executores de planos e políticas de educação – Reflexão e Reforma

Em conclusão, reflectimos sobre a definição de inclusão, sobre algumas razões e justificações para a sua implementação, bem como sobre alguns elementos chave na transição para a inclusão. Pedimos agora para reflectirem, em grande detalhe, sobre as perguntas que se seguem ao nível da política e da legislação antes de se comprometerem numa análise em profundidade dos planos educativos:

- Que políticas promovem a inclusão e quais as que a contrariam?
- Quais as barreiras existentes a nível de política educativa que podem constituir impedimento à prática da inclusão e como pode este assunto ser encarado?
- Como poderão ser elaboradas e seguidas algumas orientações adequadas para facilitar

e evoluir para a inclusão?

- Que fazer para originar o debate e a discussão entre intervenientes relevantes de forma a promover a inclusão?
- Que mecanismos de orientação podem ser formulados e incluídos nos planos e nos objectivos definidos para atingir os fins em vista?

Há alguns indicadores que podem revelar se o sistema educativo de uma determinada escola está no caminho certo para evoluir para a inclusão. O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva dirigiu e aperfeiçoou o *Índex for Inclusive Schooling*. O Índex toma como ponto de partida o modelo social da deficiência, baseia-se numa boa prática e orienta o trabalho do Índex em volta de um ciclo de actividades que guiam as escolas através de fases de preparação, investigação, desenvolvimento e avaliação.¹⁴

Índex para a Educação Inclusiva

- 1.1 Os alunos são chamados a tomar parte em todos os assuntos e actividades
- 1.2. O ensino e aprendizagem são planificados tendo em mente todos os alunos
- 1.3 O currículo fomenta a compreensão e o respeito pelas diferenças
- 1.4 Durante as aulas todos os alunos participam
- 1.5 Recorre-se a uma grande variedade de formas de ensino e estratégias
- 1.6 Os alunos sentem que têm sucesso na aprendizagem
- 1.7 O currículo procura desenvolver a compreensão das diferentes culturas
- 1.8 Os alunos tomam parte nos sistemas de avaliação e acreditação
- 1.9 As dificuldades de aprendizagem são vistas como oportunidades para o desenvolvimento da prática

A ficha de avaliação e as matrizes que se seguem têm a intenção de facilitar o processo de identificação de falhas e consequentes estratégias para colmatar essas falhas e avançar para a inclusão.

2. Passos para a Ficha de Avaliação da Inclusão

As perguntas seguintes podem ser usadas como uma ficha de avaliação para promover a incorporação de características de inclusão nos Planos Nacionais de Educação. As respostas servem como fundo quando for feita a análise do estado do Plano Nacional e o seu nível de inclusão. As conclusões podem ser usadas em discussões com as autoridades responsáveis pela educação. Além disso, deviam ser usadas como orientações para possíveis desenvolvimentos dos Planos Nacionais de Educação.

Os resultados deviam servir como recurso para a identificação das necessidades de formação para a Educação Inclusiva.

As perguntas foram “agrupadas” segundo dois critérios para proporcionar uma estrutura para a análise dos Planos Nacionais de Educação/ Educação para Todos. Se o plano ainda está em forma de esboço, então a resposta à ficha de avaliação pode proporcionar algumas pistas sobre áreas que precisam de ser mais elaboradas de forma a tornar os planos mais inclusivos. Se o plano já está concluído, as respostas a estas perguntas podem servir como orientação para o aperfeiçoar com base na adopção de medidas que possam ter sido omitidas durante o processo inicial de planeamento.

¹⁴ Centre for Studies in Inclusive Education (2003). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE web-site <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>

3. Plano estratégico para a Inclusão – Quadro Matriz para a Inclusão

O quadro que se segue às perguntas da ficha de avaliação é considerado como um instrumento para ajudar a identificar e analisar a situação existente incluindo os pontos fortes (como por exemplo, disponibilidade de recursos que habitualmente são necessários para a inclusão, declarações sobre inclusão no Plano Nacional/EPT) e pontos fracos (como por exemplo, necessidade de recursos para apoiar a inclusão, desafios que necessitam de ser ultrapassados, falhas no seu Plano ou no sistema educativo relacionadas com a transição para a inclusão).

Ficha de Avaliação

A. Análise da situação

1. Têm-se feito estudos, análises baseadas nas necessidades, etc. para identificar e responder às necessidades e desafios das crianças que estão fora da educação ou que se encontram em risco de abandono escolar? Nesse caso, quais foram as conclusões?

2. Estão a ser tomadas medidas relativamente à recolha de dados, indicadores e estatísticas para se avaliar a quantidade de crianças marginalizadas e excluídas no país?

3. Que adaptações são feitas no ensino para se assegurar o acesso das crianças com deficiências e das minorias étnicas e linguísticas?

4. Que possibilidade existe de se promover e desenvolver o envolvimento a nível da comunidade (por ex. iniciativas de CBR, C-EMIS, ECCD)?

B. Política, metas, objectivos

1. Quais são os principais programas de acção para os grupos marginalizados/excluídos/vulneráveis? Há alguma referência específica a grupos particulares? Há planos especiais para crianças com deficiências e para outros grupos?

2. Há políticas/programas/estratégias específicas para se identificar crianças fora da escola e proporcionar rapidez de intervenção e /ou uma segunda oportunidade educativa? Há estratégias específicas com base na família para apoio financeiro e emocional?

3. Que ligações existem entre a educação formal e a não formal nos planos/programas para mais educação inclusiva?

4. As políticas educativas existentes favorecem determinados grupos em prejuízo de grupos marginalizados? Se assim é, como? Isso cria obstáculos à inclusão?

5. Há alguma medida do governo relativamente a grupos excluídos? Estão especificados alguns grupos particulares?

6. Há alguma medida política relativamente à língua da instrução?

7. Há linguagem com conotações negativas em relação a grupos excluídos/marginalizados? Se isso acontece, como é que se pode mudar?

8. Que prioridades estão reflectidas nos objectivos de educação do país? Estas prioridades estimulam ou desencorajam a inclusão?

9. O plano inclui cláusulas ou medidas referentes ao acesso ao currículo de todos os alunos?

10. O plano inclui cláusulas ou medidas referentes ao acesso físico à escola de todos os alunos?

11. Há referência às declarações da ONU, de Salamanca, ao Plano de Acção de Dakar? À Convenção dos Direitos da Criança?

12. Há referências feitas à qualidade da/na educação?

13. O plano contempla os requisitos de qualidade e de competência dos professores relativamente à inclusão?

14. Quais são os principais objectivos e metas para a educação descritos no plano? O plano faz referência aos objectivos de Desenvolvimento da EFA e/ou do Milénio?

C. Implementação

1. Quem são os parceiros/responsáveis pelos serviços na educação (outros Ministérios, privados)? A responsabilidade da educação para certas categorias de crianças cabe a outros Ministérios?

2. Como devem ser divididos os custos da educação? Os pais/a família têm que assumir custos directos e/ou indirectos relativamente ao processo educativo dos seus filhos?

3. A educação é considerada como um Direito para todas as crianças? Há mecanismos para assegurar o cumprimento deste direito? Há um supervisor ou um mecanismo para a implementação dos Direitos da Criança?

4. O currículo é suficientemente flexível para permitir uma adaptação apropriada?

Aliena certos grupos sociais e culturais? Permite progressão e acreditação para todos os alunos?

5. Os planos reflectem preparação para tratar de desastres ou acontecimentos que afectem o acesso à educação?

D. Monitorização e avaliação

a. Há dados sobre todas as crianças que permitam identificar aquelas que não estão a frequentar a escola?

b. Há mecanismos para identificar crianças que já estão nas escolas mas estão excluídas de uma educação de qualidade?

c. O plano estabelece um mecanismo de escola-comunidade para identificar as crianças que não se encontram nas escolas e estão estabelecidas maneiras de assegurar que elas se inscrevam e aprendam? As crianças são encorajadas a identificar colegas na comunidade que não estejam na escola?

d. Os planos discutem flexibilidade nos procedimentos de avaliação da aprendizagem?

E. Desenvolvimento de capacidades/envolvimento das partes interessadas/participação

a. Que participantes (pais, alunos, responsáveis, etc.) foram consultados na elaboração do plano?

b. Em que medida é que as conferências internacionais, a pesquisa, etc. contribuem para as políticas e a programação?

c. Como é que se espera que os pais/comunidades se envolvam? Até que ponto é que os pais/comunidades são apoiados, como e por quem?

d. Há estratégias/materiais de mobilização e de comunicação para apoiar e consciencializar as pessoas para a inclusão?

e. Que recursos estão disponíveis para planos/programas no que respeita a inclusão? (Que outras fontes de apoio há para a educação (sector privado, comunidade, bilaterais, etc.)?)

f. A participação dos alunos e a aprendizagem cooperativa são encorajadas?

**** MATRIZ DO PLANO**

Índices de Inclusão	Análise da Situação Qual é a situação actual?	Metas de Política, Objectivos	Implementação Como é vai ser realizada a acção e por quem?	Monitorizando a avaliação Que informação se deve recolher, e como se sabe o que foi atingido?
Referências à Educação inclusiva nos Planos nacionais da EPT				
Referências a grupos vulneráveis/marginalizados/excluídos. Referências específicas a crianças com deficiências?				
Ligação com Estruturas de Programação Nacional (CCA- UNDAF, PRSPs) e outros meios a nível do sector				
Legislação e Princípios Orientadores				
Infraestruturas físicas, transporte e ajudas.				
Formação				
Actividades				
Desenvolvimento Curricular				
Actividades adicionais que apoiam a inclusão (seminários, formação, campanhas de sensibilização, materiais)				
Legislação e Princípios Orientadores				
Tratados Internacionais, instrumentos, etc. (Em que medida são reconhecidos?)				
Educação comunitária e não formal (Quais as ligações com a educação formal?)				
Exames, Avaliação (de alunos e professores).				

ANEXO II – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE)

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

II – Marcos históricos e normativos

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos

mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico- terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com

superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que 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, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “ [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação –NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo

o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEHB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto nº7084/2010, ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo

1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

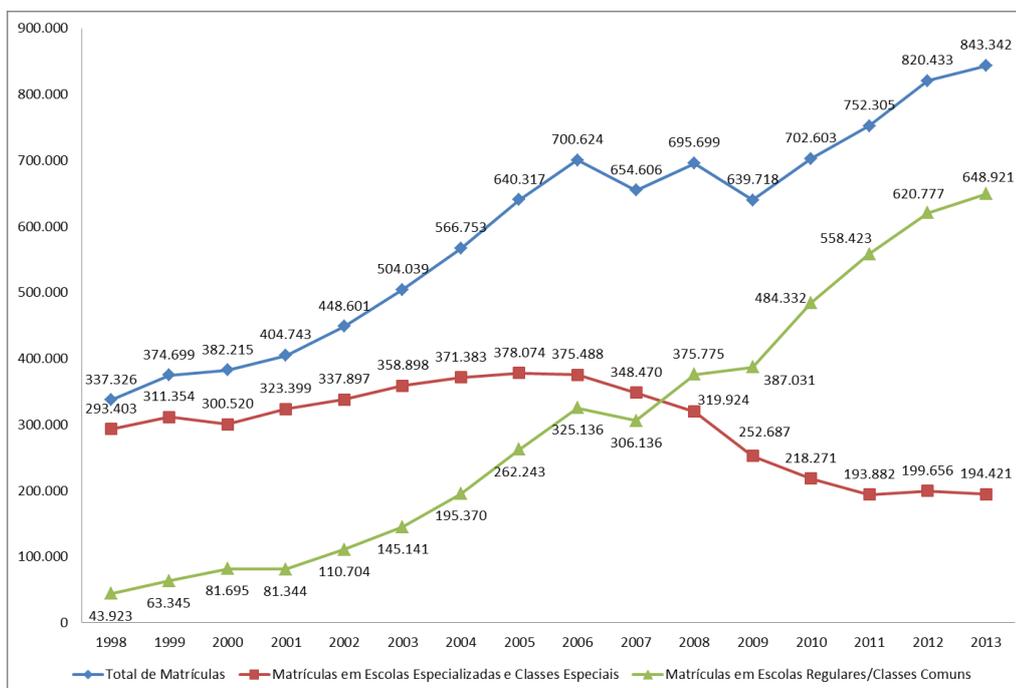
III – Diagnóstico da Educação Especial

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

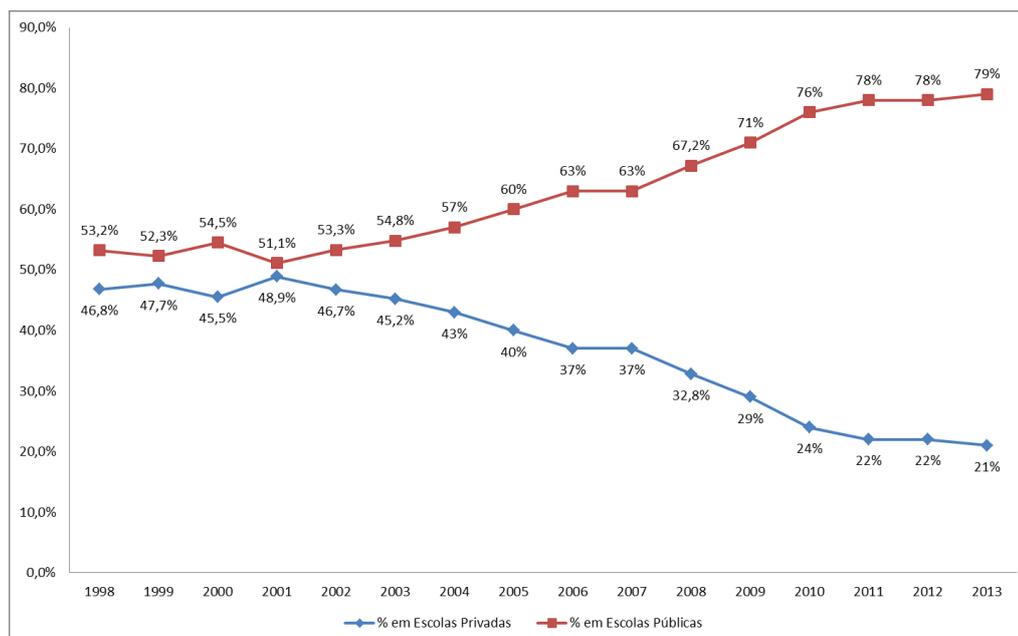
Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e comunitárias sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de estudantes do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos estudantes identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de coleta e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos estudantes, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 664.466 (79%) estudantes em 2013, conforme demonstra o gráfico:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2013: 59.959 (7%) estão na educação infantil, 614.390 (73%) no ensino fundamental, 48.589 (6%) no ensino médio, 118.047 (13%) na educação de jovens e adultos, e 2.357 (1%) na educação profissional e tecnológica.

O Censo da Educação Superior registra que, entre 2003 e 2012, o número de estudantes passou de 5.078 para 26.663 estudantes, representando um crescimento de 425%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% no número de municípios com matrículas de estudantes público alvo da educação especial. Em 1998, registram-se 2.738 municípios (50%), chegando a 2013, com 5.553 municípios (99%).

Verifica-se, ainda, o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra 6.557 escolas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial e, em 2013 passa a registrar 104.000, representando um crescimento de 1.486%. Dentre as escolas com matrícula de estudante público alvo da educação especial, em 2013, 4.071 são escolas especiais e 99.929 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação apresentam acessibilidade arquitetônica. Em 2013, das 104.000 escolas com matrículas de estudantes público alvo da educação especial, 24% possuem acessibilidade arquitetônica. Com relação à formação dos professores que atuam na educação especial, o Censo Escolar de 2013 registra 93.371 professores com curso específico nessa área de conhecimento.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

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

V – Estudantes atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança,

psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem

demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

ANEXO III – Meta 4 do PNE

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

ANEXO IV – Estatuto da Pessoa com Deficiência

LEI Nº- 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**LIVRO I
PARTE GERAL
TÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo

no 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação

de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II

DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e

de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Seção Única

Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1o Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2o Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À VIDA

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1o Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2o A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseiase em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

- I - diagnóstico e intervenção precoces;
- II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;
- III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;
- IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis e complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;
- V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

- I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;
- II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;

III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;

IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o caput deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

- I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;
- II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;
- III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;

IV - campanhas de vacinação;

V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;

VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;

VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;

VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;

IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;

X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;

XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.

§ 5o As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

II - promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;

III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

IV - identificação e controle da gestante de alto risco.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 22. À pessoa com deficiência internada ou em observação é assegurado o direito a acompanhante ou a atendente pessoal, devendo o órgão ou a instituição de saúde proporcionar condições adequadas para sua permanência em tempo integral.

§ 1o Na impossibilidade de permanência do acompanhante ou do atendente pessoal junto à pessoa com deficiência, cabe ao profissional de saúde responsável pelo tratamento justificá-la por escrito.

§ 2o Na ocorrência da impossibilidade prevista no § 1o deste artigo, o órgão ou a instituição de saúde deve adotar as providências cabíveis para suprir a ausência do acompanhante ou do atendente pessoal.

Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3o desta Lei.

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. § 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso

XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

CAPÍTULO V DO DIREITO À MORADIA

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§ 1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

§ 2º A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;

II - (VETADO);

III - em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;

IV - disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;

V - elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.

§ 1º O direito à prioridade, previsto no caput deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.

§ 2º Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.

§ 3º Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do caput deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e II - divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

CAPÍTULO VI DO DIREITO AO TRABALHO

Seção I

Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4o A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5o É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Seção II

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1o Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1o do art. 2o desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2o A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3o Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4o Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5o A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6o A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7o A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

Seção III

Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

CAPÍTULO VII DO DIREITO À ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

§ 1o A assistência social à pessoa com deficiência, nos termos do caput deste artigo, deve envolver conjunto articulado de serviços do âmbito da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, ofertados pelo Suas, para a garantia de seguranças fundamentais no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de risco, por fragilização de vínculos e ameaça ou violação de direitos.

§ 2o Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais.

Art. 40. É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **CAPÍTULO VIII DO DIREITO À PREVIDÊNCIA SOCIAL**

Art. 41. A pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) tem direito à aposentadoria nos termos da Lei Complementar no 142, de 8 de maio de 2013. **CAPÍTULO IX DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER**

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1o É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2o O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1o Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2o No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3o Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximoamente a grupo familiar e comunitário.

§ 4o Nos locais referidos no caput deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5o Todos os espaços das edificações previstas no caput deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6o As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência.

§ 7o O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

Art. 45. Os hotéis, pousadas e similares devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade, conforme legislação em vigor.

§ 1o Os estabelecimentos já existentes deverão disponibilizar, pelo menos, 10% (dez por cento) de seus dormitórios acessíveis, garantida, no mínimo, 1 (uma) unidade acessível.

§ 2o Os dormitórios mencionados no § 1o deste artigo deverão ser localizados em rotas acessíveis.

CAPÍTULO X DO DIREITO AO TRANSPORTE E À MOBILIDADE

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

§ 1o Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço.

§ 2o São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei, sempre que houver interação com a matéria nela regulada, a outorga, a concessão, a permissão, a autorização, a renovação ou a habilitação de linhas e de serviços de transporte coletivo.

§ 3o Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1o As vagas a que se refere o caput deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as

especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade.

§ 2o Os veículos estacionados nas vagas reservadas devem exibir, em local de ampla visibilidade, a credencial de beneficiário, a ser confeccionada e fornecida pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão suas características e condições de uso.

§ 3o A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XVII do art. 181 da Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro).

§ 4o A credencial a que se refere o § 2o deste artigo é vinculada à pessoa com deficiência que possui comprometimento de mobilidade e é válida em todo o território nacional.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no País devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

§ 1o Os veículos e as estruturas de que trata o caput deste artigo devem dispor de sistema de comunicação acessível que disponibilize informações sobre todos os pontos do itinerário.

§ 2o São asseguradas à pessoa com deficiência prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos de transporte coletivo, de acordo com as normas técnicas.

§ 3o Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 49. As empresas de transporte de fretamento e de turismo, na renovação de suas frotas, são obrigadas ao cumprimento do disposto nos arts. 46 e 48 desta Lei.

Art. 50. O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e vans, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 51. As frotas de empresas de táxi devem reservar 10% (dez por cento) de seus veículos acessíveis à pessoa com deficiência.

§ 1o É proibida a cobrança diferenciada de tarifas ou de valores adicionais pelo serviço de táxi prestado à pessoa com deficiência.

§ 2o O poder público é autorizado a instituir incentivos fiscais com vistas a possibilitar a acessibilidade dos veículos a que se refere o caput deste artigo.

Art. 52. As locadoras de veículos são obrigadas a oferecer 1 (um) veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, a cada conjunto de 20 (vinte) veículos de sua frota. Parágrafo único. O veículo adaptado deverá ter, no mínimo, câmbio automático, direção hidráulica, vidros elétricos e comandos manuais de freio e de embreagem.

TÍTULO III
DA ACESSIBILIDADE
CAPÍTULO
I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Art. 54. São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade, sempre que houver interação com a matéria nela regulada:

I - a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;

II - a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congêneres; e

IV - a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4o Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5o Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1o As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2o Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3o O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Art. 58. O projeto e a construção de edificação de uso privado multifamiliar devem atender aos preceitos de acessibilidade, na forma regulamentar.

§ 1o As construtoras e incorporadoras responsáveis pelo projeto e pela construção das edificações a que se refere o caput deste artigo devem assegurar percentual mínimo de suas unidades internamente acessíveis, na forma regulamentar.

§ 2o É vedada a cobrança de valores adicionais para a aquisição de unidades internamente acessíveis a que se refere o § 1o deste artigo.

Art. 59. Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no 10.257, de 10 de julho de 2001, e no 12.587, de 3 de janeiro de 2012:

I - os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do solo e as leis do sistema viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - as atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V - a legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1º A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qualquer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2º A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II - planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II

DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e lan houses devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3o Os telecentros e as lan houses de que trata o § 2o deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros: I - subtítuloção por meio de legenda oculta; II - janela com intérprete da Libras; III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1o Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2o Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3o O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 69. O poder público deve assegurar a disponibilidade de informações corretas e claras sobre os diferentes produtos e serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual, contendo a especificação correta de quantidade, qualidade, características, composição e preço, bem como sobre os eventuais riscos à saúde e

à segurança do consumidor com deficiência, em caso de sua utilização, aplicando-se, no que couber, os arts. 30 a 41 da Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 1o Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade de que trata o art. 67 desta Lei, a expensas do fornecedor do produto ou do serviço, sem prejuízo da observância do disposto nos arts. 36 a 38 da Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990. § 2o Os fornecedores devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares de bulas, prospectos, textos ou qualquer outro tipo de material de divulgação em formato acessível.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

CAPÍTULO III

DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais. Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;

IV - garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte: I - participação em organizações não

governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;

II - formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;

III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem.

TÍTULO IV

DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1º O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais. Parágrafo único. Serão estimulados, em especial: I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência; II - a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico.

LIVRO II PARTE ESPECIAL

TÍTULO I

DO ACESSO À JUSTIÇA CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1o A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência.

§ 2o Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

§ 3o A Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei.

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público. Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais.

Art. 82. (VETADO). **Art. 83.** Os serviços notariais e de registro não podem negar ou criar óbices ou condições diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal plena, garantida a acessibilidade. Parágrafo único. O descumprimento do disposto no caput deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

CAPÍTULO II

DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1o Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2o É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3o A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4o Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1o A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2o A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3o No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear, desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do Código de Processo Civil.

TÍTULO II

DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência: Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1o Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2o Se qualquer dos crimes previstos no caput deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza: Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3o Na hipótese do § 2o deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

- I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;
- II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4o Na hipótese do § 2o deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência: Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido:

I - por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial; ou

II - por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

Art. 90. Abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigo ou congêneres: Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem: Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido por tutor ou curador.

TÍTULO III DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

§ 1o O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal e constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2o Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3o Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4o Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5o Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I - formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II - realização de estudos e pesquisas. § 6o As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I - receba o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II - tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

I - quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;

II - quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representarse por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas

entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Art. 96. O § 6o-A do art. 135 da Lei no 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 135.

.....
 § 6o-A. Os Tribunais Regionais Eleitorais deverão, a cada eleição, expedir instruções aos Juízes Eleitorais para orientá-los na escolha dos locais de votação, de maneira a garantir acessibilidade para o eleitor com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive em seu entorno e nos sistemas de transporte que lhe dão acesso."

(NR)

Art. 97. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 428.

.....

 § 6o Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

.....
 § 8o Para o aprendiz com deficiência com 18 (dezoito) anos ou mais, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na CTPS e matrícula e frequência em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica." (NR) "Art. 433.

.....
 I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, salvo para o aprendiz com deficiência quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades;
 " (NR)

Art. 98. A Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 3o As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um)

ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência.

....." (NR) "Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência;

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados.

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).

§ 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados.

§ 3º Incorre nas mesmas penas quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados.

§ 4º Se o crime for praticado em atendimento de urgência e emergência, a pena é agravada em 1/3 (um terço)." (NR)

Art. 99. O art. 20 da Lei no 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII: "Art. 20.

..... XVIII - quando o trabalhador com deficiência, por prescrição, necessite adquirir órtese ou prótese para

promoção de acessibilidade e de inclusão social.
....." (NR)

Art. 100. A Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor), passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 6o
.....

..... Parágrafo único. A informação de que trata o inciso III do caput deste artigo deve ser acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento." (NR) "Art. 43.
.....

..... § 6o Todas as informações de que trata o caput deste artigo devem ser disponibilizadas em formatos acessíveis, inclusive para a pessoa com deficiência, mediante solicitação do consumidor." (NR)

Art. 101. A Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 16. I - o cônjuge, a companheira, o companheiro e o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave; III - o irmão não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;
....." (NR) "Art. 77.

..... § 2o
.....

..... II - para o filho, a pessoa a ele equiparada ou o irmão, de ambos os sexos, pela emancipação ou ao completar 21 (vinte e um) anos de idade, salvo se for inválido ou tiver deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

§ 4o (V E T A D O)"
(NR) "**Art. 93. (VETADO):**

- I - (VETADO);**
- II - (VETADO);**
- III - (VETADO);**
- IV - (VETADO);**
- V - (VETADO).**

§ 1o A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

§ 2o Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados.

§ 3o Para a reserva de cargos será considerada somente a contratação direta de pessoa com deficiência, excluído o aprendiz com deficiência de que trata a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943.

§ 4o (VETADO).

" (NR) "Art. 110-A. No ato de requerimento de benefícios operacionalizados pelo INSS, não será exigida apresentação de termo de curatela de titular ou de beneficiário com deficiência, observados os procedimentos a serem estabelecidos em regulamento."

Art. 102. O art. 2o da Lei no 8.313, de 23 de dezembro de 1991, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3o: "Art. 2o

§ 3o Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento." (NR)

Art. 103. O art. 11 da Lei no 8.429, de 2 de junho de 1992, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX: "Art. 11.

IX - deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação." (NR)

Art. 104. A Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 3o

..... § 2o

.....

.....

V - produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

..... § 5o Nos processos de licitação, poderá ser estabelecida margem de preferência para:

I - produtos manufaturados e para serviços nacionais que atendam a normas técnicas brasileiras; e

II - bens e serviços produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação." (NR) "Art. 66-A. As empresas enquadradas no inciso V do § 2o e no inciso II do § 5o do art. 3o desta Lei deverão cumprir, durante todo o período de execução do contrato, a reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social, bem como as regras de acessibilidade previstas na legislação.

Parágrafo único. Cabe à administração fiscalizar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade nos serviços e nos ambientes de trabalho."

Art. 105. O art. 20 da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 20.

..... § 2o Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

..... § 9o Os rendimentos decorrentes de estágio supervisionado e de aprendizagem não serão computados para os fins de cálculo da renda familiar per capita a que se refere o § 3o deste artigo.

..... § 11. Para concessão do benefício de que trata o caput deste artigo, poderão ser utilizados outros elementos probatórios da condição de miserabilidade do grupo familiar e da situação de vulnerabilidade, conforme regulamento." (NR)

Art. 106. (VETADO).

Art. 107. A Lei no 9.029, de 13 de abril de 1995, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 1o É proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para

efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, ressalvadas, nesse caso, as hipóteses de proteção à criança e ao adolescente previstas no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal." (NR) "Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º desta Lei e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça, cor ou deficiência, as infrações ao disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações: " (NR) "Art. 4º I - a reintegração com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente e acrescidas de juros legais; " (NR)

Art. 108. O art. 35 da Lei no 9.250, de 26 de dezembro de 1995, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º: "Art. 35. § 5º Sem prejuízo do disposto no inciso IX do parágrafo único do art. 3º da Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003, a pessoa com deficiência, ou o contribuinte que tenha dependente nessa condição, tem preferência na restituição referida no inciso III do art. 4º e na alínea "c" do inciso II do art. 8º." (NR)

Art. 109. A Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 2º

Parágrafo único. Para os efeitos deste Código, são consideradas vias terrestres as praias abertas à circulação pública, as vias internas pertencentes aos condomínios constituídos por unidades autônomas e as vias e áreas de estacionamento de estabelecimentos privados de uso coletivo." (NR) "Art. 86-A. As vagas de estacionamento regulamentado de que trata o inciso XVII do art. 181 desta Lei deverão ser sinalizadas com as respectivas placas indicativas de destinação e com placas informando os dados sobre a infração por estacionamento indevido." "Art. 147-A. Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, mediante emprego de tecnologias assistivas ou de ajudas técnicas em todas as etapas do processo de habilitação. § 1º O material didático audiovisual utilizado em aulas teóricas dos cursos que precedem os exames previstos no art. 147 desta Lei deve ser acessível, por meio de subtítuloção com legenda oculta associada à tradução simultânea em Libras. § 2º É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas." **"Art.**

154. (VETADO). "Art. 181.
 XVII -
 Infração - grave;
 " (NR)

Art. 110. O inciso VI e o § 1o do art. 56 da Lei no 9.615, de 24 de março de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação: "Art. 56.

.....

 VI - 2,7% (dois inteiros e sete décimos por cento) da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos e loterias federais e similares cuja realização estiver sujeita a autorização federal, deduzindo-se esse valor do montante destinado aos prêmios;
 § 1o Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do caput, 62,96% (sessenta e dois inteiros e noventa e seis centésimos por cento) serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e 37,04% (trinta e sete inteiros e quatro centésimos por cento) ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União.
 " (NR)

Art. 111. O art. 1o da Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 1o As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei." (NR)

Art. 112. A Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 2o I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao

público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso; V - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal; VI - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico; VII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga; VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; X - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto

específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva." (NR) "Art. 3o O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Parágrafo único. O passeio público, elemento obrigatório de urbanização e parte da via pública, normalmente segregado e em nível diferente, destina-se somente à circulação de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano e de vegetação." (NR) "Art. 9o Parágrafo único. Os semáforos para pedestres instalados em vias públicas de grande circulação, ou que deem acesso aos serviços de reabilitação, devem obrigatoriamente estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave para orientação do pedestre." (NR) "Art. 10-A. A instalação de qualquer mobiliário urbano em área de circulação comum para pedestre que ofereça risco de acidente à pessoa com deficiência deverá ser indicada mediante sinalização tátil de alerta no piso, de acordo com as normas técnicas pertinentes." "Art. 12-A. Os centros comerciais e os estabelecimentos congêneres devem fornecer carros e cadeiras de rodas, motorizados ou não, para o atendimento da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida."

Art. 113. A Lei no 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 3o

..... III - promover, por iniciativa própria e em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas de construção de moradias e melhoria das condições habitacionais, de saneamento básico, das calçadas, dos passeios públicos, do mobiliário urbano e dos demais espaços de uso público;

IV - instituir diretrizes para desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico, transporte e mobilidade urbana, que incluam regras de acessibilidade aos locais de uso público; " (NR) "Art. 41.

..... § 3o As cidades de que trata o caput deste artigo devem elaborar plano de rotas acessíveis, compatível com o plano diretor no qual está inserido, que disponha sobre os passeios públicos a serem implantados ou reformados pelo poder público, com vistas a garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres, como os órgãos públicos e

os locais de prestação de serviços públicos e privados de saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, correios e telégrafos, bancos, entre outros, sempre que possível de maneira integrada com os sistemas de transporte coletivo de passageiros." (NR)

Art. 114. A Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 3o São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesesseis) anos. I - (Revogado); II - (Revogado); III - (Revogado)." (NR) "Art. 4o São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer: II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico; III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade; Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial." (NR) "Art. 228. II - (Revogado); III - (Revogado); § 1o § 2o A pessoa com deficiência poderá testemunhar em igualdade de condições com as demais pessoas, sendo-lhe assegurados todos os recursos de tecnologia assistiva." (NR) "Art. 1.518. Até a celebração do casamento podem os pais ou tutores revogar a autorização." (NR) "Art. 1.548. I - (Revogado); " (NR) "Art. 1.550. § 1o § 2o A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbria poderá contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de seu responsável ou curador." (NR) "Art. 1.557. III - a ignorância, anterior ao casamento, de defeito físico irremediável que não caracterize deficiência ou de moléstia grave e transmissível, por contágio ou por herança, capaz de pôr em risco a saúde do outro cônjuge ou de sua descendência; IV - (Revogado)." (NR) "Art. 1.767. I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade; II - (Revogado); III - os ébrios habituais e os viciados em tóxico; IV - (Revogado);

....." (NR) "Art. 1.768. O processo que define os termos da curatela deve ser promovido: IV - pela própria pessoa." (NR) "Art. 1.769. O Ministério Público somente promoverá o processo que define os termos da curatela: I - nos casos de deficiência mental ou intelectual; III - se, existindo, forem menores ou incapazes as pessoas mencionadas no inciso II." (NR) "Art. 1.771. Antes de se pronunciar acerca dos termos da curatela, o juiz, que deverá ser assistido por equipe multidisciplinar, entrevistará pessoalmente o interditando." (NR) "Art. 1.772. O juiz determinará, segundo as potencialidades da pessoa, os limites da curatela, circunscritos às restrições constantes do art. 1.782, e indicará curador. Parágrafo único. Para a escolha do curador, o juiz levará em conta a vontade e as preferências do interditando, a ausência de conflito de interesses e de influência indevida, a proporcionalidade e a adequação às circunstâncias da pessoa." (NR) "Art. 1.775-A. Na nomeação de curador para a pessoa com deficiência, o juiz poderá estabelecer curatela compartilhada a mais de uma pessoa." "Art. 1.777. As pessoas referidas no inciso I do art. 1.767 receberão todo o apoio necessário para ter preservado o direito à convivência familiar e comunitária, sendo evitado o seu recolhimento em estabelecimento que os afaste desse convívio." (NR)

Art. 115. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com a seguinte redação: "TÍTULO IV Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada"

Art. 116. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar acrescido do seguinte Capítulo III: "CAPÍTULO III Da Tomada de Decisão Apoiada Art. 1.783-A. A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade. § 1º Para formular pedido de tomada de decisão apoiada, a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito à vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar. § 2º O pedido de tomada de decisão apoiada será requerido pela pessoa a ser apoiada, com indicação expressa das pessoas aptas a prestarem o apoio previsto no caput deste artigo. § 3º Antes de se pronunciar sobre o pedido de tomada de decisão apoiada, o juiz, assistido por

equipe multidisciplinar, após oitiva do Ministério Público, ouvirá pessoalmente o requerente e as pessoas que lhe prestarão apoio. § 4o A decisão tomada por pessoa apoiada terá validade e efeitos sobre terceiros, sem restrições, desde que esteja inserida nos limites do apoio acordado. § 5o Terceiro com quem a pessoa apoiada mantenha relação comercial pode solicitar que os apoiadores contra-assinem o contrato ou acordo, especificando, por escrito, sua função em relação ao apoiado. § 6o Em caso de negócio jurídico que possa trazer risco ou prejuízo relevante, havendo divergência de opiniões entre a pessoa apoiada e um dos apoiadores, deverá o juiz, ouvido o Ministério Público, decidir sobre a questão. § 7o Se o apoiador agir com negligência, exercer pressão indevida ou não adimplir as obrigações assumidas, poderá a pessoa apoiada ou qualquer pessoa apresentar denúncia ao Ministério Público ou ao juiz. § 8o Se procedente a denúncia, o juiz destituirá o apoiador e nomeará, ouvida a pessoa apoiada e se for de seu interesse, outra pessoa para prestação de apoio. § 9o A pessoa apoiada pode, a qualquer tempo, solicitar o término de acordo firmado em processo de tomada de decisão apoiada. § 10. O apoiador pode solicitar ao juiz a exclusão de sua participação do processo de tomada de decisão apoiada, sendo seu desligamento condicionado à manifestação do juiz sobre a matéria. § 11. Aplicam-se à tomada de decisão apoiada, no que couber, as disposições referentes à prestação de contas na curatela."

Art. 117. O art. 1o da Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 1o É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei. § 2o O disposto no caput deste artigo aplica-se a todas as modalidades e jurisdições do serviço de transporte coletivo de passageiros, inclusive em esfera internacional com origem no território brasileiro." (NR)

Art. 118. O inciso IV do art. 46 da Lei no 11.904, de 14 de janeiro de 2009, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea "k": "Art. 46. IV - k) de acessibilidade a todas as pessoas." (NR)

Art. 119. A Lei no 12.587, de 3 de janeiro de 2012, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 12-B: "Art. 12-B. Na outorga de exploração de serviço de táxi, reservar-se-ão

10% (dez por cento) das vagas para condutores com deficiência. § 1º Para concorrer às vagas reservadas na forma do caput deste artigo, o condutor com deficiência deverá observar os seguintes requisitos quanto ao veículo utilizado: I - ser de sua propriedade e por ele conduzido; e II - estar adaptado às suas necessidades, nos termos da legislação vigente. § 2º No caso de não preenchimento das vagas na forma estabelecida no caput deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas para os demais concorrentes."

Art. 120. Cabe aos órgãos competentes, em cada esfera de governo, a elaboração de relatórios circunstanciados sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos por força das Leis no 10.048, de 8 de novembro de 2000, e no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, bem como o seu encaminhamento ao Ministério Público e aos órgãos de regulação para adoção das providências cabíveis. Parágrafo único. Os relatórios a que se refere o caput deste artigo deverão ser apresentados no prazo de 1 (um) ano a contar da entrada em vigor desta Lei.

Art. 121. Os direitos, os prazos e as obrigações previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações, inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional, e devem ser aplicados em conformidade com as demais normas internas e acordos internacionais vinculantes sobre a matéria. Parágrafo único. Prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência.

Art. 122. Regulamento disporá sobre a adequação do disposto nesta Lei ao tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e às empresas de pequeno porte, previsto no § 3º do art. 1º da Lei Complementar no 123, de 14 de dezembro de 2006.

Art. 123. Revogam-se os seguintes dispositivos: I - o inciso II do § 2º do art. 1º da Lei no 9.008, de 21 de março de 1995; II - os incisos I, II e III do art. 3º da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil); III - os incisos II e III do art. 228 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil); IV - o inciso I do art. 1.548 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil); V - o inciso IV do art. 1.557 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil); VI - os incisos II e IV do art. 1.767 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil); VII - os arts. 1.776 e 1.780 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil).

Art. 124. O § 1º do art. 2º desta Lei deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos: I - incisos I e II do § 2º

do art. 28, 48 (quarenta e oito) meses; II - § 6o do art. 44, 48 (quarenta e oito) meses; III - art. 45, 24 (vinte e quatro) meses; IV - art. 49, 48 (quarenta e oito) meses.

Art. 126. Prorroga-se até 31 de dezembro de 2021 a vigência da Lei no 8.989, de 24 de fevereiro de 1995.

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194o da Independência e 127o da República.

DILMA ROUSSEFF
Marivaldo de Castro Pereira
Joaquim Vieira Ferreira Levy
Renato Janine Ribeiro
Armando Monteiro
Nelson Barbosa
Gilberto Kassab
Luis Inácio Lucena Adams Gilberto
José Spier Vargas
Guilherme Afif Domingos



APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Compromisso Ético e de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE II – Transcrição Colaborador Surdo-Cego – Pergunta 1

APÊNDICE III – Transcrição Colaborador Surdo-Cego – Pergunta 2

APÊNDICE IV - Transcrição Colaborador Cego – Pergunta 1

APÊNDICE V - Transcrição Colaborador Cego – Pergunta 2

APÊNDICE I – Termo de Compromisso Ético e de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO DO/A PESQUISADOR/A

Prezado/a Senhor/a,

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como colaborador da pesquisa sobre “**tema escreva aqui**”. Como estudante do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade de Brasília, realizo uma pesquisa com o objetivo de “**objetivo – escreva aqui**”. Esclareço que toda contribuição é voluntária e antecipadamente **entrego uma via assinada deste termo em que informo e asseguro o meu compromisso ético como pesquisador/a** em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais ou de dados que possam identificar o/a colaborador/a da pesquisa. Igualmente, não haverá divulgação de qualquer nome de escola ou município. Desta forma, eu, _____, asseguro o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa.

Atenciosamente,

Nome e Assinatura do/a pesquisador/a

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Pesquisador Responsável:

Antes de concordar em participar da pesquisa, é muito importante que você compreenda as instruções contidas neste termo de consentimento livre e esclarecido. O (A) Senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários sobre o referido projeto de pesquisa, inclusive a ciência de que o sucesso desse projeto dependerá também da colaboração de cada

participante. Asseguro que o seu nome ou qualquer forma de identificação pessoal não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Este é o procedimento que o (a) Senhor (a) está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa contribuirá para a compreensão do tema de pesquisa e, portanto, qualquer forma de identificação pessoal/institucional não será divulgada. Estou à inteira disposição dos interessados/as para esclarecer eventuais dúvidas em relação à pesquisa. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) Senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação. Não desejar em participar não irá acarretar qualquer penalidade, problema ou perda de benefícios. Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar pelo e-mail candiceassuncao71@gmail.com. **Caso concorde em participar, a sua colaboração não significa concordância ou discordância em relação às conclusões do trabalho de pesquisa, pois este trabalho de pesquisa é de minha inteira responsabilidade enquanto pesquisador/a.** Caso concorde em colaborar com a pesquisa, uma via deste termo ficará sob minha guarda e outra via em sua guarda. Portanto, a assinatura neste documento significa sua confirmação de estar ciente do meu projeto e consentimento para registrar suas contribuições no trabalho sem qualquer forma de identificação pessoal ou institucional.

Agradeço a sua atenção!

Ciência e de acordo do participante colaborador/a da pesquisa

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu,

_____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com posse de uma delas.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do colaborador da pesquisa

Ciência do pesquisador responsável pelo projeto

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador de pesquisa (ou responsável legal) para a participação neste estudo.

_____, ____ de _____ de _____

Candice Aparecida Rodrigue Assunção

APÊNDICE II – Transcrição Colaborador Surdo-Cego – Pergunta 1

Eu comecei em algumas escolas, comecei porque eu me eduquei numa escola especial que tinha professores e intérpretes. Eu me eduquei lá aprendi muita coisa, comecei desde minha infância. Depois, na minha adolescência, nós fomos para o Rio Grande do Sul. Depois para uma escola regular em Brasília até eu crescer foi lá, fiz o curso e ensino médio. eu também conheci um intérprete que me ajudava, eu compartilhei com ele as minhas lições, os trabalhos, os estudos, fazendo as coisas. Nessa escola de Brasília, na aula de libras tinha ouvintes que não sabiam libras, e eu ensinei, eu tive que voltar as técnicas e desenvolver porque tem mais pessoas que não conhecem nada de libras, também compartilhava muitos trabalhos na escola com professores intérpretes e ouvintes da disciplina e também na sala de recurso que já tem em algumas escolas. Eu também compartilhei nas escolas especiais , primeiro, segundo e terceiro ano até conseguir, até lá compartilhei os conhecimentos, mas eu acho que tem muitos trabalhos, faltam mais coisas para aprender.

Muitos professores me ajudavam na disciplina, tinha intérpretes de libras, também depois tem professores ouvintes que explicavam as disciplinas mais difíceis, a mais difícil para mim é física, matemática e talvez também química, eu acho que essas três são mais difíceis. Lá na escola regular eu aprendi a compartilhar com outras pessoas, também os intérpretes, também os professores, nas escolas de educação especial também os alunos de primeiro, segundo e terceiro ano até ver como que o trabalho ficou bom, só que eu acho que o trabalho é pesado porque tem muitas coisas difíceis na escola regular.

APÊNDICE III – Transcrição Colaborador Surdo-Cego – Pergunta 2

A inclusão ficou mais fácil sim, mas precisa melhorar, porque não pode esquecer nada, o objetivo é a inclusão. Exemplo: melhorar, desenvolver na inclusão, também, alguns alunos surdos. Mas tem alunos que não conseguem porque, acho, que falta melhorar, e também desenvolver. , As escolas especiais, são importantes, mas a inclusão também, as duas tem o objetivo de ensinar, de educar, de aprender, de compartilhar de verdade. Acho que falta também uma inclusão para quem tem que ofertar. É preciso entender, saber o que significa a inclusão e também a educação especial na prática com os alunos.

APÊNDICE IV – Transcrição Colaborador Cego – Pergunta 1

Eu tinha quatro anos de idade, a minha residência era em Mariana, Minas Gerais, e a minha mãe em busca de uma escola para mim, a minha mãe foi no prefeito de Mariana, eu não vou lembrar o nome dele agora, inclusive ele está até foragido e tal da justiça hoje. E esse prefeito de Mariana a minha mãe contou a minha história e pediu uma escola especializada ou recursos para que eu fosse estudar em Belo Horizonte na escola especial de Cegos. Esse cara virou para minha mãe e falou: “olha, vai procurar um macho para você para você criar o seu filho, para você criar o seu filho porque não tem educação para um cego.”

Tudo bem, ele era um desenformado. A minha mãe nem levou em consideração isso. Logo eu entrei na escola inclusive que não era para deficientes visuais, mas ela aceitava pessoas com vários tipos de deficiência, pessoas que enxergavam e tal. Ali eu fiz muitos amigos e aprendi várias coisas e tal. Assim, não era uma escola especializada ainda.

Logo a minha mãe me transferiu para uma escola especial para cegos, que é em Belo Horizonte. Então eu tinha que me deslocar todos os dias para ir para Belo Horizonte. E aí em Belo Horizonte aprender o Braille, aprender o ensino adequado para pessoa com deficiência visual... Eu fiquei durante seis meses nessa escola especial, só que por problemas pessoais da minha mãe ela precisou se deslocar de Belo Horizonte até Brasília e acabou residindo em Brasília, e aí em Brasília eu entrei em uma outra escola especializada para Deficientes Visuais, e lá nessa escola especial eu entrei com seis anos.

Nessa escola especial eu fiz até a primeira série. Na segunda série eu fui para uma escola comum que era uma escola que a escola especial que eu estudava já recomendava que já tinha todo o apoio pedagógico, já sala de recurso, já tinha todo o apoio pedagógico, beleza, até aí tudo bem. Só que na terceira série eu precisei mudar de novo porque eu tinha uma pessoa que poderia me acompanhar 24 horas por dia, e aí na terceira e na quarta série eu perdi essa pessoa, então eu precisei me deslocar para morar junto com a minha mãe. Então eu precisei acessar a escola inclusiva, e aí esse foi o momento que começou as grandes lutas com relação a área da deficiência e a inclusão, porque eu cheguei, a diretora do colégio falou meio lenta, meio mole, primeiro foi na 316, depois foi na 113 eu tive que me deslocar novamente, e todas as escolas que eu entrei nenhuma estava preparada para me receber, e de certa maneira não queria me receber, porque se você não está preparado para receber alguma coisa você não quer receber essa coisa.

A minha mãe, teve uma hora que a minha mãe ela teve que entrar com o processo no Ministério Público contra o Governo do Distrito Federal para que a minha máquina Braille saísse da escola que eu estudava e fosse enviada para a escola que eu estava no momento, por que, porque o governo não queria enviar via patrimônio a máquina Braille que era de direito meu, o governo não queria dar, então a gente entrou com um processo no Ministério Público. Ganhamos, com dois dias a máquina já estava na minha outra escola por meio da lei mesmo a gente conseguiu alcançar os nossos direitos, que é o direito básico da educação que é determinado em Constituição que a gente deveria receber sem fazer o mínimo esforço.

Nessa trajetória de educação especial, de escola inclusiva, muitos foram os apoios também, muito foram os esforços para que eu estivesse onde eu estou hoje. Aí depois eu mudei para outra escola para fazer o ensino médio. Outro aprendizado, outra parte que eu teria que ensinar novamente os professores, na sua grande maioria das vezes. Eu tive um probleminha com a professora de Biologia, porque ela era muito boa, mas ela não queria adaptar o material, além de não querer adaptar o material não queria que eu usasse máquina em Braille, e em exatas para quem era deficiente visual sabe que é muito complicado você

trabalhar com exatas na área da informática, é possível, mas na época eu gostaria de trabalhar em Braille, eu preferi o Braille.

Eu também fiz um ano e meio de curso técnico em um Instituto Educacional federal e esse instituto por sua vez assim me deu todo o apoio inicialmente falando. Mas, na verdade nenhum professor me deu atenção especializada, para estudar, na área de deficiente visual, por que eu digo especializada, nós temos que ser tratado iguais de acordo com as nossas necessidades, se eu possuo uma necessidade especial eu tenho que ter algum tratamento especial, se eu sou um aluno normal e não tenho nenhuma dificuldade de aprendizado, eu tenho que ser tratado como um aluno que merece conteúdo, e vamos conteúdo, só que, a área que eu peguei para fazer foi a área da informática, então foi a área de códigos, a área de programação, a área que envolve muita coisa, muita parte de códigos e compreensão, e aí foi onde eu errei e os professores erram, por que? Eles não tinham estrutura para me ensinar, e eles não estava fazendo o material adequado. Uma coisa que é muito importante é o material. Eles estavam me dando o material, por exemplo, vinha um arquivo em PDF que é o formato de arquivo informatizado, e esse arquivo vinha com os códigos dentro, só que dentro de uma foto, dentro do texto do PDF tinham várias fotos, e dentro dessas fotos tinha os códigos, ora, como é que um deficiente visual vai ver os códigos dentro de uma foto, não dá, como o curso técnico era de três horas consecutivas eu não tinha tempo de ficar convertendo o material, como eu ia perder o tempo da minha aula inteira convertendo material e procurando um OCR, que é um programa OCR que ele vai ler a foto e vai converter para mim em texto, então até eu fazer isso tudo eu já perdi toda a minha aula. Então, por esses motivos eu saí do curso técnico, realmente eu fui desistente, por que, porque eu já tinha feito um ano e meio, eu teria um semestre para me formar mais ou menos, não continuei justamente porque estava tendo muita dor de cabeça.

Deixei o curso por falta de acessibilidade, sendo que eu já tinha reivindicado várias vezes, vários motivos na coordenação do curso, aí depois eu realmente, eu mesmo falo, eu me omiti depois, porque eu cansei, é muito estressante... putz! Nossa! Eu estava muito cansado! Então eu vou falar para vocês, é um negócio muito estressante você ter que discutir com o professor dentro de sala de aula, e ele falar para você que é engenheiro de Software, e falar que você está errado, não, eu não estou errado, você pode ser um engenheiro de qualquer software, mas o meu software eu entendo, que é o programa adequado para adaptação para pessoas com deficiência visual.

APÊNDICE V – Transcrição Colaborador Cego – Pergunta 2

Quando eu comecei meus estudos, a inclusão existia no papel como existi agora ainda, porque hoje não deixou de existir no papel.

Olha, professor de dentro de sala nenhum estava preparado, todos eles tiveram atuação em termos de força assim, ele sempre tentando se esforçar para fazer o melhor, porque não existe... Na hora de um professor assumir um concurso público não existe no curso de pedagogia ou letras a hora do professor se especializar obrigatoriamente na educação especial, eu acho que deveria ser obrigação das faculdades, dos institutos educacionais e do Ministério da Educação juntamente com o Ministério Público realizarem uma meta de ensino e colocarem para os professores a obrigatoriedade do ensino especial, tendo isso como Libras, Braille, a questão de comunicação e relação interpessoal.

Olha eu vou falar a verdade para vocês esse negócio de inclusão, é um trabalho muito grande que quem deveria fazer é a escola por meio de meios educacionais, não adianta governador, qualquer pessoa vir falar que existe inclusão na prática, porque a inclusão na prática ela não existe, porque até mesmo pessoas que trabalham na educação especial deixam a desejar e falham em muitas áreas pedagógicas. Então existe um déficit muito grande ainda nessa área da educação especial no que se refere a inclusão.