

**IMPLICAÇÕES DA GLOBALIZAÇÃO NA POLÍTICA DE INCLUSÃO
ESCOLAR: REFLEXÕES PARA ALÉM DE INCLUSÃO ENQUANTO
INSERÇÃO FÍSICA**

THE IMPLICATIONS OF GLOBALIZATION ON THE POLICY OF SCHOOL
INCLUSION: REFLECTIONS ON INCLUSION AS SOMETHING MORE THAN
PHYSICAL INSERTION

Ana Dorziat¹

Vi que não há Natureza,
Que natureza não existe,
Que há montes, vales, planícies,
Que há árvores, flores, ervas,
Que há rios e pedras,
Mas não há um todo a que isso pertença,
Que um conjunto real e verdadeiro
É uma doença das nossas idéias.

Alberto Caeiro

RESUMO

O presente texto pretende oferecer subsídios para um olhar diferenciado sobre as políticas públicas educacionais, especificamente a política de inclusão. Procura superar as visões restritas que permeiam o tema, inserindo-o numa perspectiva que desloca os problemas educacionais da população-alvo (as pessoas com deficiência), para as políticas e práticas educacionais, influenciadas fortemente pelos processos sociais contemporâneos, como é o caso da globalização. Questiona a ideia de identidade fixa e imutável, na busca de respaldar uma visão epistemológica que tem por sustentáculo a Pedagogia das diferenças, como caminho para a superação das exclusões físicas e simbólicas existentes no sistema educacional. Nesse sentido, rejeita as simplificações estéreis e dirige-se a trilhas mais complexas, indefinidas e instáveis, mas, certamente, mais éticas, humanas e verdadeiramente inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão. Globalização. Educação.

INTRODUÇÃO

Todos os esforços das vertentes mais progressistas em educação sempre foram voltados para a eliminação da exclusão social. É notória a quantidade de estudos em diferentes abordagens que buscam desvendar os processos de permanência dos mecanismos que geram a exclusão.

¹ Professora associada da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa. E-mail: ana_dorziat@hotmail.com

Historicamente, as visões hegemônicas da academia sobre a sociedade permitiam localizar os focos e formas de exclusão, denunciando enfaticamente os processos segregadores, como os sanatórios, as prisões, as escolas especiais etc.

Além da localização espacial e de corpos, o discurso sobre eles também era claro. Os indivíduos eram nomeados e rotulados dentro de uma grade normativa inquestionável, produzida por verdades naturalizadas, que eram apoiadas em binômios, como normal/anormal, criando movimentos de disciplina, controle e regulação, indispensáveis para gerar o que Foucault (1996) chama de biopoder e racismo de Estado. Esse mecanismo contribuiu para o apagamento da diferença, na medida em que utilizava dispositivos clínicos, para sanar o desvio, e ambientes segregadores, para afastar a diferença do convívio social.

Num movimento de negação a essa forma apartada de tratar a questão, as escolas especiais instituíram como seu objetivo maior a integração² dos ditos deficientes na sociedade, iniciando pela inserção na escola regular. Para isso, realizavam atendimento terapêutico sistemático, que tinha por meta corrigir os distúrbios que dificultavam a adaptação no ambiente comum. Esse serviço de apoio, que podia ser considerado transitório, dependendo do caso, tinha por finalidade dotar as pessoas consideradas deficientes de comportamentos e habilidades que as capacitassem a conviver entre os “normais” e manifestassem atitudes semelhantes às deles (normais).

Ao longo de muitas tentativas de integração, o que se pôde observar foi uma tendência ao retorno definitivo dessas pessoas às escolas especiais, devido ao isolamento sofrido por elas na escola regular. Embora apresentando restrições quanto ao enfoque educacional e à convivência com a sociedade maior, as escolas especiais possuíam importante vantagem face à iniciativa integradora: proporcionavam maior vínculo entre as pessoas, devido ao entendimento das questões específicas dos profissionais envolvidos, que tinham formação na área.

² De forma mais específica, o termo *integração* foi usado por um longo período para representar o processo de entrada dos alunos especiais em escolas do ensino regular, juntos com os “normais”. Mesmo os alunos menores eram aconselhados a frequentar paralelamente à escola especial a escola regular.

No entanto, o retorno à escola especial apresentava-se, em geral, problemático, por duas razões: nem os alunos haviam aproveitado suas etapas mais férteis de desenvolvimento, nem a escola especial estava preparada pedagogicamente para suprir suas necessidades. Assim, estendeu-se por muito tempo o 'faz de conta' na educação especial. Por um lado, alunos com atraso no desenvolvimento, problemas emocionais e baixa autoestima, e, por outro, escolas que insistiam em tratá-los como doentes, desconsiderando suas potencialidades e suas elaborações, base para a transmissão-assimilação de conhecimentos.

Todos os esforços eram empreendidos no sentido de reabilitar o sujeito, por isso a atenção era voltada para as condições materiais, físicas, de recursos humanos, que atendessem a essa concepção corretora.

As questões pedagógicas que, bem ou mal, estavam presentes na educação geral, sempre foram quase totalmente esquecidas na educação especial. Por ser tida como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta, tendo em vista as pessoas atendidas pelas instituições e o que representavam para a sociedade, a intervenção terapêutica, como condição paramédica parecia imprimir maior *status* ao trabalho dessas instituições, considerando a hierarquização profissional em nossa sociedade.

Skliar (1997a) chama a atenção para o fato de que, ao dar enfoque a um tipo de procedimento baseado na deficiência por si mesma, como característica definidora de toda vida pessoal e social dos sujeitos, a escola especial instituiu um vulgar processo clínico e desconsiderava a importância que tem na vida dos sujeitos um verdadeiro processo educativo.

Mesmo quando resvalava em alguns procedimentos educacionais, na tentativa de estabelecer princípios curriculares para o ensino de alunos especiais, estes eram desenvolvidos de forma a construir uma didática especial, fundamentados em processos tradicionais, que eram aplicados de forma sistemática, por meio de recursos de treinamento, exercitação e metodologias neutras e des-ideologizadas (SKLIAR, 1997b). Os valores e determinações acerca do tipo e nível de deficiência são o paradigma. O destaque é na falha, limitação ou deficiência, deixando de lado o sujeito como pessoa integral, com sua diferença específica.

As questões centrais a serem colocadas são: Há um novo olhar sendo desenvolvido na escola regular, e na sociedade como um todo, que justifique e contribua para o desenvolvimento real dos sujeitos chamados deficientes? Em que bases estão sendo construídas e sedimentadas atualmente as políticas e práticas desenvolvidas nas escolas?

Na verdade, a assimilação, a aceitação e a mudança de postura em relação à superação de um modelo fundamentalmente clínico e/ou psicológico para reflexões mais socioculturais sempre foram dificultadas pelo entorno social, por meio da enxurrada de informações geradas principalmente pela mídia, uma das mais fortes aliadas na sedimentação dos valores presentes nas sociedades capitalistas. O homem padrão, aquele moldado pela ideologia dominante, detentor de bens de consumo, culturais e estéticos, surge envolvido em notícias agradáveis, fúteis, bem sucedidas financeiramente, que merecem ser seguidas como exemplo. Ao contrário, os que se desviam desse padrão, os pertencentes às classes populares, os da zona rural, as crianças de rua, os presos, os indígenas, os analfabetos, os deficientes, entre outros, aparecem comumente nas páginas policiais, salvo em casos que tenham reproduzido algum modelo de eficiência, ditado pelo grupo dominante. As concepções etnocêntricas, paternalistas e racistas, muito presentes na educação, estão na base de todos esses desencontros.

Esse quadro tem se firmado cada vez mais com a difusão de ideias que buscam dar impulso a uma nova ótica globalizadora. Além da intensificação dramática da informação e da imagem, a globalização tem se intensificado por meio das interações transnacionais, nas últimas três décadas, segundo Santos (2005), decorrentes dos deslocamentos em massa de pessoas, turistas ou trabalhadores, migrantes ou refugiados, dos sistemas de produção e das transferências financeiras em escala mundial.

O quadro presente na educação das pessoas com marcas de diferenças, como é o caso dos chamados deficientes, é produto também desse novo cenário mundial, que traz em seu bojo a ideia de cultura global que tem forte ancoradouro ideológico, para firmar-se e expandir-se. A pseudonoção de fim das utopias socialistas e do triunfo do capitalismo liberal reforçou a anunciação de uma nova era, na qual os diferentes aspectos sociais, culturais e ideológicos ficariam

sujeitos ao consenso generalizado do capitalismo. Nesse sentido, toma corpo a ideia de globalização, definida por Giddens (apud SANTOS, 2005, p. 26):

A intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa. (GIDDENS apud SANTOS, 2005, p. 26)

Como em todo processo com fundo altamente ideológico, há uma relação profunda entre a esfera econômica e as demais esferas da vida social (política, cultural, religiosa, jurídica), mesmo existindo uma forte tendência de os debates acerca da globalização reduzirem-na à esfera econômica. Essa tentativa de descolamento nada mais é do que o encobrimento da rede de poder e interesses que envolvem o processo. Longe de ser consensual, a globalização é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro. Através de mecanismos poderosos, a globalização hegemônica marca ideologicamente, instituindo os modos de convivência e de disseminação de valores próprios de uma sociedade fundamentalmente mercantil.

A influência da lógica mercantil pode ser observada em todas as estruturas sociais, sobretudo nas formadoras de opinião, como é o caso da Educação. Essa lógica invadiu as elaborações educativas, desde as políticas públicas até as práticas educativas, em termos organizativos e pedagógicos. São utilizadas estratégias subliminares, apropriando-se do discurso de valorização das diferenças, do interesse pelas culturas locais; e explicitadas, com o intuito de mercantilização, de lucro, que tem por base práticas competitivas, individualistas e padronizadas.

Apesar de todos os esforços, no sentido de criar meios para a homogeneidade de pensamentos, atitudes e valores, a ideia de globalização hegemônica é enganadora. A lógica global termina passando por um processo de adequação às lógicas locais, denotando uma trajetória que não é uniforme na sua essência. Ao contrário, é complexa, contraditória e conflituosa. Como coloca Téllez (2001), isso tem levado a uma enorme insegurança em como os sujeitos que participam desse processo pensam sobre si mesmos, devido à quantidade de registros e maneiras de abordar os problemas, muitas vezes, irreconciliáveis.

Embora historicamente as reflexões em torno das pessoas tradicionalmente excluídas da sociedade tenham, se muito, tangenciado essas discussões, faz-se urgente entendê-las na complexa rede de relações que constroem (ou destroem) as identidades. Vários estudos atuais questionam a visão previsível de identidade, com base nos abalos sofridos nas relações sociais das últimas décadas, decorrentes, basicamente, das novas configurações em termos de costumes, valores, crenças e comportamentos, que têm desestabilizado as antigas noções de espaço-tempo. Para Hall (1997), quanto mais o mercado global de estilos, lugares e imagens, de viagens internacionais, da mídia e de sistemas de comunicação globalmente interligados se refinam, mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente.

O espaço das certezas, das regras e das padronizações, instigado pela ideologia dominante, fixando as culturas locais em identidades imutáveis e rígidas e disseminando a ideia de culturas globais hegemônicas, tem provocado desconforto, frente aos diferentes papéis a serem assumidos pelos sujeitos na atualidade.

Hall (1997) alerta para o fato de que o cenário atual pode levar a algumas possíveis consequências: à desintegração do conceito de identidade única; ao reforçamento das identidades locais, pela via de resistência à globalização, e à aceitação de um inevitável hibridismo nas identidades. Ele se reporta a Robin (1991) para situar essas tendências em dois conceitos básicos: o da *Tradição*, que significa a recuperação da pureza e certeza das identidades, e o da *Tradução*, que sujeita as identidades ao plano da história, da política, da representação e da diferença.

A busca de reforço das identidades locais é materializada em algumas iniciativas que visam desmistificar a tranquila imagem de unificação em torno do modelo capitalista liberal, recuperando o *pathos* comunitário das culturas dominadas. Essas iniciativas denunciam à ideia de desintegração do conceito de identidade única, gerada pelo etnocentrismo característico das culturas dominantes, e buscam reafirmar sua identidade e reescrever sua própria história.

No entanto, o contexto multifacetado e incerto da sociedade contemporânea, que coloca os sujeitos ante situações as mais variadas, exigindo deles a incorporação de diferentes papéis sociais, demanda uma

organização menos rígida. Boaventura de Souza Santos (2005) coloca que é necessário o surgimento de outras interpretações, e de movimentos globalizadores contra-hegemônicos, que permitam entender as identidades como algo que atravessa e intersecta as fronteiras, que é obrigado a negociar com novas culturas, sem ser assimilado por elas e sem perder suas características essenciais. Nesse sentido, há a possibilidade de superação de uma visão purista de identidades, que girava em volta do binômio identidade/diferença enquanto possibilidades opostas, e em volta das ideias globalizadoras hegemônicas, em vista à assimilação de uma lógica que coloca identidade e diferença constituindo uma mesma matriz que se forma e se informa mutuamente.

Busca-se, assim, superar o equívoco em fixar as identidades apenas nas semelhanças (ou em algumas semelhanças), abandonando as tramas da realidade social, que tem base nos acidentes, nas fricções, nos erros, no caos. O ruído social, os conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização, as crises são a força impulsionadora que compõe as identidades. Estas são permanentemente descobertas e recriadas na ação. São formadas e transformadas no interior dos discursos que dão significado às lutas sociais típicas de tecidos fraturados, marcadas por relações de poder. Há um processo constante de choque e competição nesses discursos, que pode fazer com que, por vezes, eles se interpenetrem de maneira dialógica e produzam novas representações. A construção de cada sujeito depende do lugar que ele está ocupando no tempo e no espaço e da articulação com as construções de outros sujeitos, que também estão ocupando posições particulares no tempo e no espaço.

Nesse sentido, Jovchelovitch (1998) adverte para o fato de que a significação é um ato que tem lugar numa rede intersubjetiva, entendida como uma estrutura de relações sociais e institucionais, dentro de um processo histórico. Refletindo nessa mesma direção, Woodward (2000) mostra que os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares, a partir dos quais os indivíduos podem posicionar-se e falar.

O processo de construção de identidade está marcado pela inevitável força do discurso do poder constituído, recheado de verdades absolutas, que dominam, oprimem e excluem os outros, fazendo com que o que representa o

poder seja assumido como identidade. Discursos envoltos de verdades socialmente elaboradas são adotados e ostentados como se falassem de verdades gerais. Mas o que é o discurso senão aquilo que manifesta (oculta) o desejo, aquilo que é o objeto do desejo, aquilo pelo que se quer travar suas lutas, “[...] o poder do qual nos queremos apoderar [...]”? (FOUCAULT, 1996, p.10). A procura da verdade nos diferentes discursos estabelecidos (científicos, literários, jurídicos, médicos...) tem levado a um processo de exclusão de discursos diferentes, tendendo a exercer sobre eles uma espécie de pressão e um poder de coerção. Ao tratar sobre isso, Foucault (1996, p. 20) diz:

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...]. (FOUCAULT, 1996, p. 20)

A partir da constatação de que as identidades constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos, institucionais e específicos, em formações prático-discursivas determinadas e por estratégias enunciativas precisas, é possível dar-se início a um processo de desvendamento das sinuosidades do poder, ocultos na sociedade, levantando-se a possibilidade de reflexão sobre as ambiguidades existentes entre o *ser*, evocadas muitas vezes pela identidade, e o *não ser*, geralmente lembrado para enunciar o outro. Segundo Skliar (2003), a única alternativa possível, para que a alteridade não fique aprisionada entre a condição e o estado do ser ou não ser, deve ser a de uma temporalidade denominada *estar sendo*.

Um *estar sendo* como processo e não como um estado identitário essencializado significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente. (SKLIAR, 2003, p. 47)

O mesmo autor afirma:

Sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]. (SKLIAR, 2003, p. 29)

Segundo Placer (2001), a característica de o homem ser dotado da capacidade de significar, nomear, de ordenar o tempo e o seu passar, o mundo em que habita e a posição nele, enfim o próprio ser, talvez o faça dispor de identidades e diferenças tão errantes como incertas; de existir de maneira tão efêmera como perseverante e viver cotidianamente nesse eterno vaivém, entre o medo da morte e o amor à vida, entre a necessidade de que o outro seja como ele, e o desejo de ser-outro, do outro. De acordo com esse autor, essa contradição de sentimentos e desejos pode fazer o sujeito sentir-se “verdadeiramente falso”, na medida em que está diariamente incorporando uma dupla, tripla, inúmeras vidas, em que, ao mesmo tempo, julga o outro e faz dele seu objetivo, seu projeto, exigindo-lhe e exigindo de si. Isso se dá porque nega em ver o outro em si, em sua constituição subjetiva, sobretudo no que se refere ao que existe em si do outro que é considerado pela sociedade limitador. Essas características são localizadas apenas no outro, como objeto de reparação, regulação, integração e conhecimento. Por outro lado, espera estar presente no outro, no seu modo de ser e estar no mundo.

A ideia etnocêntrica³, travestida de valorização da diferença, domina os mais recentes discursos no campo político, educativo, cultural. Pode ser constatado nos discursos marcados por palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação. Palavras como: democracia, comunidade, coesão, diálogo, diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento, respeito, são cada vez mais esvaziadas de significado. O objetivo é o de, ao contemplar legalmente o discurso das diferenças, mascarar a permanência de uma lógica unilateral, que burocratiza as ideias de alteridade e continua ocultando, sob nova roupagem, o outro nas suas diferentes possibilidades de ser. O interesse dessas iniciativas é administrar as diferenças, identificando-as e tratando de integrar a todos em um mundo inofensivamente plural, burocrático e economicamente globalizado, ao contrário do que sugerem Larrosa e Skliar (2001), ao se oporem às políticas de identificação e ao governo das diferenças.

³ De acordo com d'Adesky (2002, p. 54), etnocentrismo “designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outra”.

Concordo com Téllez (2001), quando afirma que mais do que incluir o léxico político à reivindicação da diferença, trata-se de liberar-se desses princípios presentes no conceito de identidade, desconstruir a lógica existente e reinventar nova lógica de convivência social. As identidades, assim, ao invés de apagadas, são vistas no contexto complexo que envolve comportamentos, crenças, valores. Esse é um enorme desafio, porque desfaz a sensação de previsibilidade e tranquilidade, comuns ao transitar-se em searas conhecidas; e as confortáveis certezas, que compunham um discurso compreensível, que podiam ser transpostas, sem muitos sobressaltos, a diferentes experiências, organizando harmonicamente as identidades coletivas. Essa nova lógica assume fazer parte de um discurso instituinte que integra os movimentos de uma globalização contra-hegemônica, opondo-se ao discurso instituído pela globalização.

A participação na elaboração desse discurso instituinte significa também assumir a causa da incompletude, da ausência de respostas, diante das diferentes possibilidades contextuais. Para Derrida (1995), o pensamento da diferença é o da singularidade do acontecimento e da experiência do advir que acontece a partir do outro, remete ao outro e a outro que não posso e não devo predeterminar, ao outro que não pode nem deve permitir ser determinado.

No pensamento da diferença, a comunidade surge na busca de “[...] nos colocar ali, onde a mesma disparidade mantém a união, sem prejudicar a disjunção, a dispersão ou a diferença, sem apagar a heterogeneidade do outro [...]”. (DERRIDA, 1994)

A perspectiva defendida por Derrida constitui-se uma provocação à formação humana, capturada pelas construções discursivas que veiculavam a necessidade de busca de igualdade entre as pessoas, que pensavam em superar as condições de opressão apropriando-se do poder do outro, de existências externas ao seu mundo, muitas vezes, usando das mesmas táticas de opressão. A reflexão fomentada por esse estudioso representa profunda revisão de conceitos, de desenvolvimento de novo olhar, que vise à superação radical de estados de exclusão e à negação à ideia de alternância de lugares que cria outros grupos de excluídos, na medida em que mantém una a lógica.

O refinamento dos processos ideológicos do sistema capitalista, com o advento da globalização e o estabelecimento de políticas neoliberais, mesmo

buscando criar um clima de bem-estar social, visa em última instância o lucro e a permanência das elites no poder, interferindo também nas ações voltadas para os considerados excluídos sociais, entre eles os ditos deficientes. Com isso, houve uma apropriação de conceitos elaborados por forças sociais progressistas e, seguindo a tendência mundial proposta pelos organismos internacionais, uma procura, nos últimos anos, de implementar a idéia de *Educação para todos*, instituindo-se entre os governos do mundo toda as políticas de *inclusão*. Os ambientes considerados segregadores, como as escolas especiais, têm passado, a partir daí, por um processo de extinção ou de abandono pelo poder público, dando lugar a uma escola que atenda a todos os alunos. Embora essas escolas tratem sobre temas como igualdade e solidariedade, continuam sua trajetória de apagamento das diferenças, por meio de formas subliminares de invisibilidade do outro nos currículos escolares.

Alguns autores buscam diferenciar a nova política (inclusão) da antiga (integração), afirmando que a inclusão é uma iniciativa que está ligada à modificação da estrutura e do funcionamento das escolas regulares, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças. No Brasil, há um suporte legal indicando esse caminho, começando pela Constituição de 1988 que incorporou vários dispositivos referentes aos direitos das pessoas com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais. A Lei 7.853/89 reafirmou a obrigatoriedade da oferta de vagas em estabelecimentos públicos de ensino para alunos tradicionalmente atendidos pela educação especial e definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”. Dez anos depois, o Decreto-Lei n.3.298/99 definiu que as escolas públicas ou privadas deverão oferecer “programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escola especializada exclusivamente quando a educação das

escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, também aborda a responsabilidade de o poder público matricular preferencialmente na rede regular de ensino e dar o apoio especializado necessário. Essa referência ao papel central da escola comum é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994), que foca suas determinações nas pessoas com deficiência, embora considere outros grupos sociais.

A Declaração de Salamanca passou a ser um guia que norteou todos os documentos oficiais em todo o mundo. Ela diz textualmente que:

Reafirmando o direito de todas as pessoas à educação conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares;

Recordando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo [...].

Creemos e proclamamos que:

- [...] todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo [...].

Ainda segundo a Declaração:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade.

Laplane (2004) chama a atenção para o fato de que o documento anteriormente citado busca incorporar as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles, atribuindo às escolas amplos poderes, desde o combate a atitudes discriminatórias à construção de uma sociedade integradora. Desconsidera, dessa forma, a relação profunda existente entre as escolas e a ideologia dominante que reflete as contradições presentes na sociedade, as relações de poder e o jogo de interesses. A tentativa de apagamento dos conflitos sociais existente no documento é uma noção equivocada, prejudicial ao enfrentamento real das desigualdades sociais e ao combate dos processos de exclusão.

Ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU), à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), promotores do encontro em Salamanca, na Espanha. Esses compromissos têm como preocupação maior a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso.

Mais recentemente, foram publicadas as diretrizes para a educação em âmbito nacional (Resolução CNE/CEB n. 02/2001), definindo que o atendimento aos alunos com necessidades especiais “[...] deve ser realizado em classes comuns de ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2001, p. 3), e que as escolas podem criar “extraordinariamente” classes especiais, com organização fundamentada nas diretrizes curriculares para a educação básica. Prevê-se também o atendimento “[...] em caráter extraordinário [...]” a escolas especiais públicas ou privadas, quando houver a demanda de adaptações curriculares tão significativas, que a escola comum não consiga prover.

Como se vê, as iniciativas públicas enfocam uma visão instrumental de educação, na medida em que tratam e registram a possibilidade de adaptações curriculares. Essas iniciativas, embora assimilando nos discursos oficiais das últimas reformas educacionais a retórica do respeito às diferenças e da necessidade de mudança de todo o sistema educacional, insistem em práticas escolares que historicamente têm feito o papel de reproduzoras das significações importantes, para tornar a sociedade cada vez mais padronizada, rejeitando as tentativas de trazer o outro para dentro de si.

Essas adaptações curriculares são explicitadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da seguinte forma:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversidade de necessidades dos alunos na escola. (MEC/SEESP/SEB, 1998, p. 15)

A especificidade de procedimentos sugerida pelo documento que recomenda as adaptações curriculares dá margem a algumas reflexões. Há no *corpus* do documento clara concepção clínica, ao detalhar os grupos específicos dos considerados portadores de necessidades educativas especiais, pessoas ditas tradicionalmente deficientes. Mesmo instalando iniciativas de colocação de todas as crianças na escola, independente de suas condições físicas, étnicas, de classe, de gênero etc., mudando, com isso, as redes de relações escolares, as políticas públicas permanecem adotando a cultura da hierarquização e dos modelos de desenvolvimento humano, que já produziam a exclusão, na forma de evasão e de repetência escolares. A flexibilização/adaptação curricular, sugerida pelo documento, é baseado, desse modo, numa visão padronizada, inaugurando nova forma de exclusão: a que é feita por dentro do sistema, que mantém os alunos na escola, mas à margem das oportunidades de desenvolvimento efetivo.

Opondo-se a essa nova forma de exclusão, há um grupo de estudiosos que defende modos de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Para Alves & Oliveira (2002), se isso é possível, para poder estudar esses modos diferentes e variados de fazer/pensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento prática/teoria/prática, é preciso formular um

pensamento em rede que exija múltiplos caminhos e a inexistência de hierarquia, em contradição com o mundo que ai está, articulado em torno do pensamento linear, compartimentalizado, disciplinarizado e hierarquizado. Isso exige a possibilidade de contextualização, do estabelecimento de conexões entre o particular e o geral, entre o individual e o coletivo. O particular diz respeito aos diferentes modos de apreensão e de expressão de mundo, surgidos de necessidades específicas de diferentes práticas sociais, que se caracterizam pela sua constituição organizativa, mas também pelos seus modos de racionalização. O conhecimento criado nessas práticas pode indicar procedimentos adequados que contribuam para estruturas curriculares culturalmente referenciadas. O geral procura entender a diferença em relação a outros determinantes, em vez de diferença livre-flutuante e deslocada, porque o refazer social e a reinvenção do *eu* são processos que estão intimamente conectados.

Nesse sentido, mais que a definição de posturas curriculares, o que está em relevo é a possibilidade de perceber que é necessário ver/ouvir/sentir as diferentes formas de ser e estar do mundo dos atores sociais. Sobre isso, afirmam Gallo e Souza (2004, p. 16), com muita propriedade:

Talvez estejamos tão ocupados, em geral, em reformular o currículo, em discuti-lo à exaustão entre nós, em reelaborá-lo que... esquecemos de ouvir os anseios daqueles que arrogantemente, fazer cativos dele. (GALLO E SOUZA, 2004, p. 16)

Um Currículo inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação exige trazer ao centro do processo o outro que sempre foi excluído das discussões educacionais. Corazza (2002) diz que um pós-currículo não aceita conviver com nenhum dos currículos oficiais de vertente neoliberal, porque eles vão de encontro ao princípio da diferença, na medida em que se baseiam em totalizadora identidade-diferença nacional. Apesar de esses Currículos oficiais reconhecerem os diferentes e falarem de suas diferenças, utilizam a tal identidade nacional, para tratá-los como desvios ou ameaça. De acordo com essa autora, a ideia de tais políticas é administrar a pluralidade, a diversidade e a alteridade, por meio da transformação de cada diferença e de cada diferente, em objeto de ação curricular-estatal a ser corrigido ou eliminado.

O currículo da diferença rejeita a ideia de transformar os diferentes em mercadorias de consumo, em vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar. Ele incorpora o que os diferentes têm a dizer, sente e trata as vozes, histórias, corpos, como desafios ao intercâmbio e a interpelação radical das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas (LARROSA e SKLIAR, 2001). A partir desse ponto de vista, é possível perceber que os padrões unificadores, utilizados pelas políticas educacionais, são mecanismos perversos para “conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes” (CORAZZA, 2002, p.106).

O sistema avaliativo, em marcha no universo das políticas públicas, contribui para acirrar processos que ora se centram no sistema escolar (burocratização dos mecanismos de avaliação, divisão de recursos etc.), ora no aluno (ratificação de lógica universal de ser e apreender os conhecimentos), ora no conhecimento (disseminação da idéia de que os conhecimentos são neutros e imparciais). A avaliação é, assim, a mais nova política definidora de quem deve ter as verbas públicas, na aquisição de bolsas de estudo, de recursos etc., substituindo eficientemente a fiscalização sistemática de inspetores e inspetorias. Os agentes sociais envolvidos são os próprios fiscalizadores deles mesmos e de seus pares. Dessa forma, é institucionalizada nova regra para a premiação de quem segue os padrões de normalidade existentes, embora os documentos oficiais proponham o respeito às diferenças. Segundo Bittencourt (2004):

Ao modo civilizado da escola vai medindo e normalizando os que conseguem permanecer, dispensando os outros. Essa herdeira tecnicista e do taylorismo, jóias preciosas criadas pelo capitalismo, não consegue esconder suas origens, mesmo tendo sido desenvolvida pela escola, instituição símbolo da sociedade republicana. Ela tem o mérito de excluir, responsabilizando o próprio excluído que passa a colecionar classificações e busca cumprir o modelo, para quem sabe um dia deixar de ser o outro. (BITTENCOURT, 2004, p. 8)

O processo educacional está longe de considerar o outro em seus esquemas de ação, as suas diferenças linguísticas, culturais e sociais, de modo a contribuir para preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares

presentes nas escolas, em direção à realidade política transformadora, menos excludente.

Por isso, mais do que uma inserção física, a aceitação do outro, ao contrário do que muitos supõem, rejeito todo tipo de chamamento à atitude de tolerância das diferenças no ambiente regular. Ao tratar sobre as nuances da tolerância, Bauman (1996) afirma:

A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é novamente, talvez de maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e serve de ante-sala à intenção de acabar com a sua especificidade – junto com o convite ao outro de cooperar na consumação do inevitável. A tão falada humanidade dos sistemas tolerantes não vai além de consentir o adiamento do conflito final. (BAUMAN, 1996 apud SKLIAR, 2004, p. 81)

Ao invés de compactuar com a morte anunciada do outro, através de atitudes de tolerância, é mais construtivo o estabelecimento de visões que adotem os conflitos, os impasses, as contradições, haja vista que é nessa dinâmica que diferentes lógicas são processadas.

A clareza sobre essas questões pode influenciar significativamente os encaminhamentos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A prática, ou o desenvolver as atividades em sala de aula, tem se apresentado cada vez mais vazia, em vista de se adotar pontos de partida equivocados, por desconsiderarem o sujeito na sua inteireza.

No quadro atual em que o trabalho escolar se dá a partir de significados estáticos, imutáveis, muitos alunos tendem a desenvolver sentimentos de menos valia frente ao padrão, tendem a apresentar dificuldades extremas de assimilar conhecimentos que lhes são alheios e a desenvolver mecanismos de convívio escolar que os fazem permanecer na escola, mas sem grandes expectativas de formação e transformação. As condições objetivas de vida das pessoas, as macro-estruturais, mas também e basicamente as micros, não são vistas como fatores que engendram as suas construções subjetivas, inclusive as relacionadas ao processo educacional, mas também podem ser engendradas significativamente por elas. Assim, é possível entender a configuração histórica da educação no mundo ocidental, que se desenvolveu em torno de desigualdades sociais – linguísticas, étnicas, religiosas, classistas etc. - profundas.

A hierarquização dos saberes *a priori*, por serem eles situados social e culturalmente e por possuírem diversos contextos de atuação, sofre fortemente as influências ideológicas, de dominação e de poder. Os critérios de definição de maior ou menor validade de um saber, da maior ou menor legitimidade de uma cultura, dependem de embates sociais e de processos argumentativos, sendo, em consequência, historicamente situados e também circunstanciais. Diversas lógicas e saberes são produzidos por contextos sociais diversos, sendo inadequado, muitas vezes, conciliá-los ou justapô-los sem que haja conflito, sob o risco de submeter um ao outro.

Um currículo que tome as diferenças como parâmetro deve realizar reflexão rigorosa sobre os conhecimentos para além de listas de conteúdos e atividade, tornar central o desenvolvimento de outros pensares, outras percepções de mundo e de experiências.

Por representar ferramenta poderosa capaz de preparar os indivíduos para a sociedade existente, para posição de domínio ou submissão, para assunção de posições críticas ou alienadas, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania, o currículo pode gerar, de acordo com Sacristán (1995), ambiguidades porque, sob o rótulo de Currículo Cultural, cabem perspectivas muito diferentes sobre o que é conhecimento e como adquiri-lo.

O mais importante é o entendimento de que a aceitação das diferenças no currículo vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam a reduzir preconceitos sociais frente às minorias, pois agir desse modo significa continuar a centrar os questionamentos em visões etnocêntricas ou relativistas de conhecimento. A busca de uma política da diferença no currículo requer atitude de atenção, de coragem e, sobretudo de criação. Pensando nessa direção, Corazza (2004, p. 184) afirma que se faz necessário modificar a formação do intelectual da Educação:

[...] constituindo-o menos como pedagogo, e mais como analista das culturas, como um artista, como um poeta que se (re)inventa permanentemente, que já tem condições de pensar e bailar com seus conhecimentos para educar uma infância desiludida. (CORAZZA, 2004, p. 184)

A tarefa de ressignificação do próprio ato pedagógico é árdua, porque requer resistência aos padrões sociais colocados pelo cenário social, econômico

e político atual, que tem fabricado narrativas polarizadoras e determinados esquemas de ação já prontos, estanques e burocratizados, em nada contribuindo para mudança nas relações existentes de poder. O aparente engajamento cultural, colocado nos discursos oficiais das reformas educacionais, é enganador, uma vez que busca apenas dar respostas às demandas da globalização hegemônica, que cada vez mais visa padronizar, igualar, tornar a todos potencialmente mercantilizáveis, lucrativos. O desafio consiste em perceber a necessidade de se buscar outros parâmetros argumentativos, em que as ações sejam reinventadas sob outra lógica, desarticulando as narrativas polarizadoras que determinam esquemas de ação já prontos, estanques e burocratizados, em nada contribuindo para mudança nas relações existentes de poder.

A mesma lógica presente nos ambientes educacionais é transferida para os debates, práticas e regulamentações que tratam das identidades deficientes⁴. Por isso, enquanto apenas o direito ao ingresso no sistema escolar constituir a solução para a exclusão, o verdadeiro sentido de direito à educação, respaldado no conceito de processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente estará distante de ser contemplado.

Ao mesmo tempo em que as ações governamentais, fundamentadas em algumas teorias acadêmicas, têm-se empenhado em chamar a atenção para a necessidade de considerar a cultura, os falares, os processos organizativos das diferentes comunidades escolares, na prática, as culturas de diferentes grupos sociais continuam a ser regidas pela mesma lógica, pelos mesmos critérios de verdade e legitimidade e partem de uma raiz comum e a ela se dirigem (LOPES, 1997). Dessa forma, ao invés de os saberes serem regidos por lógicas distintas, que não se subordinam, de forma absoluta, umas às outras, persiste uma prática em que o conhecimento escolar é considerado isento de julgamento de valor, universal, esvaziado de seu conteúdo social e repolitizado para um contexto conservador. As condições de produção e reprodução desses conhecimentos e os diferentes olhares sobre eles são desconsiderados ou tolerados, sem uma reflexão mais profunda, sobre os interesses subjacentes ao que é transmitido

⁴ A escolha do termo "identidade deficiente" se deu propositadamente em coerência ao teor fixo e imutável com que as questões dos outros deficientes são tratadas.

nas escolas. Sob a influência da globalização, são obscurecidas as ideias de público e privado, são simplificadas e dicotomizadas as noções de identidade e alteridade, de prática e conteúdo, de princípio e artifício. O conhecimento que possui uma base teórica que defende a liberdade, o respeito a si e ao outro, pode tornar-se elemento de exclusão. Na sua suposta imparcialidade, privilegia determinados valores e desconsidera a possibilidade humana de dar sentido a esse conhecimento, por meio de procedimentos que contemplem o significado, historicamente elaborado, envolto na vivência realizada em contextos próprios e particulares. Em decorrência disso, a escola embota a capacidade de desenvolvimento dos alunos, condenando-os à aquisição de conhecimentos esparsos e desprovidos de relação com o cotidiano.

Silva (1997) sugere que passemos a problematizar a norma, que tende a ser invisível, e essa própria invisibilidade da norma faz com que ela nunca seja questionada, problematizada: é sempre o “desvio” que constitui um “problema”. Nesse sentido, os considerados deficientes, por serem levados a reproduzir um modo de perceber um mundo alheio, terminam fracassando e ratificando o estigma de incapazes. Embora pareça à primeira vista contraditória a afirmação de que a igualdade é alcançada pelo respeito à diferença, essa é a conclusão a que tem chegado a maioria dos estudiosos da área, em várias décadas de pesquisas. Para esses estudiosos, reconhecer a diferença é reconhecer, sobretudo, as potencialidades dos alunos. Além desse reconhecimento, a viabilização de um ensino democrático requer que haja reflexão sobre a sociedade a que se destinam os esforços educativos, no sentido de que seja proporcionada igualdade de oportunidades, por meio da desmistificação das relações de poder presentes também nos micro espaços sociais.

O estabelecimento de práticas pedagógico-culturais desde cedo, nos níveis de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, é fundamental para uma mudança de concepção. Os alunos precisam estar inseridos em ambientes ricos em troca de experiência, para que o conhecimento flua e possa fazer sentido para eles. Certamente o fato de apenas estar em ambiente considerado normal será insuficiente para desenvolver práticas adequadas. É preciso que sejam estabelecidas interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência, deem-se as negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério, estaremos promovendo uma pseudoinclusão.

Incluir é, necessariamente, proporcionar o enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e de diferentes expressões do pensamento. Uma inclusão que considera aceitável atropelar e limitar potenciais e dificultar o acesso ao conhecimento e à cidadania são paradoxais com os próprios princípios educacionais. Por isso, ao invés de corroborar visões preconceituosas e estereotipadas, a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos, independente de suas diferenças, podem ser bons aprendizes, se lhes forem propiciadas condições, através de uma educação apropriada. Pelo contrário, o que as pesquisas realizadas nos sistemas de ensino têm mostrado é o total descaso com a vida e os valores de seus educandos. O que dizer com a daqueles considerados ‘menos’, ‘deficientes’?

A permanência de uma situação de descaso tem sido justificada pelas carências materiais e de capacitação nas escolas. Embora sejam critérios indispensáveis à inclusão, porque são elementos que compõem um quadro sistêmico, é necessário estar atento, sobretudo às questões atitudinais, decorrentes de uma cultura escolar normalizadora e padronizada, que se distancia cada vez mais da política da diferença. É um problema básico que limita em muito as práticas pedagógicas. A falta de interações reais, entre as pessoas que compõem o universo educacional, tem inviabilizado uma construção efetiva de conhecimento, como formadora de diferentes possibilidades humanas. Essas interações se constituem a base desse processo formativo, porque é interagindo, professores e alunos, que os conhecimentos podem passar a ter sentido, sendo ferramenta substancial de transformação, de si e de outrem, superando-se a visão de conhecimentos dotados de significados estáticos, simples elementos de fruição.

Para que passem a se formar enquanto fazendo parte de uma dinâmica rede de percepções influenciadas pelo momento histórico, cultural e econômico, enfim como contributo para o entendimento da sociedade em suas variadas facetas, torna-se necessário sair do lugar comum, dirigir-se ao outro. Ao invés disso, a escola parte de uma superioridade de perfis – linguísticos, geográficos, corpóreos, cognitivos etc. -, ratificando o pressuposto de incompletude das pessoas, sobretudo das consideradas deficientes. Em um contexto de baixas expectativas, é comum responsabilizar essas pessoas pelo fracasso, quando, na verdade, as limitações da população excluída e, em particular, das pessoas

diferentes são uma invenção social, resultado do cruzamento de fatores sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais, engendrada, muitas vezes, pela ideologia da reprodução, da existência de um mundo homogêneo, compacto, invariável.

Muitas vezes, na intenção de reverter a situação de preconceito, profissionais que convivem com alunos especiais terminam proferindo um contradiscurso que os coloca como pessoas normais, que apenas possuem uma limitação (DORZIAT, 1999). Essa é mais uma face da exclusão. As dificuldades de aceitar o outro como é, fazem com que o torne igual a mim, atribuindo a ele apenas uma limitação, um desvio. Essa é uma face comum da negação da diferença, da incapacidade de enxergar o outro para além de si mesmo, entendendo que é ilusória a visão de que as pessoas “portam” uma característica desviante, mas que essa característica, assim como outras, constitui-na enquanto pessoa humana, fazendo-a ser a pessoa que é. Além do mais, essa visão desconsidera a multidimensionalidade do ser humano. Não é evocando uma normalidade no geral, para as pessoas que têm diferenças físicas/cognitivas/perceptuais que se estabelece a normalidade para essa pessoa no todo. É sabido que a sociedade estabelece os parâmetros que definem a pessoa normal, geralmente vinculando-os a aspectos econômicos, raciais, estéticos, físicos etc. Por isso, não é de espantar que as pessoas se sintam impotentes e desconcertadas, quando não piedosas ou cruéis, ao lidarem com as que apresentam marcas de diferença (DORZIAT, 1999). As contradições e diferenças, molas-mestras para a apreensão dos significados presentes no mundo, são diluídas, como se atrapalhassem o curso natural da história e impedissem a realização plena dos sujeitos.

Não há interesse em trazer à discussão as diferenças de classe, étnicas, de gênero, biológicas etc. Na verdade, está de tal modo refinado e eficiente o processo de manipulação das parcelas da população que fazem parte desses grupos, que elas acabam por defender interesses que não são os seus e por assimilar cada vez mais passivamente a ideologia dominante, com seus valores, conceitos e preconceitos. Provavelmente este estado de coisas tenha tornado a situação dessas pessoas cada vez mais difícil, porque, além da condição da diferença biológica, grande parte delas faz parte de contexto economicamente desfavorecido, estando mais suscetível a uma política manipulatória.

Embora existam possibilidades de articular um espaço escolar de respeito às diferenças, não se pode esperar fórmula mágica, nem método instrucional universal para isso. É imprescindível buscar uma nova abordagem que tente capturar a totalidade do fenômeno educacional, considerando as condições macro e micro sociais que se interrelacionem e se intercomplementem. Acredito que só assim é passível preencher a lacuna existente, pedagogicamente falando, no ensino, considerando um currículo que traga as diferenças para o processo como meio de emergir outras formas de elaboração e construção de conhecimentos.

Não existem regras claras. Existem fundamentos epistemológicos gerais que podem servir de guia, de luz para a realização da prática, seja em que modalidade de ensino ela acontecer. É importante que em cada situação, em cada realidade, se reflita profundamente sobre, especialmente, *quem é essa pessoa diferente*, quais suas capacidades individuais, sobre que bases ideológicas estão sedimentadas as concepções sobre ela. Se formos capazes de nos livrar de modelos predeterminados de mulher/homem, se formos capazes de entender que devemos com nossos alunos compartilhar as dúvidas, as descobertas, provavelmente estaremos contribuindo de maneira mais eficaz para a formação humana e o enfrentamento das construções sociais excludentes.

McLaren (1997) aponta algumas iniciativas que podem ser apropriadas para se construir um processo educativo menos rígido, mais engajado aos mundos e interesses dos atores sociais envolvidos:

- ◆ [...] afirmar e legitimar significados locais, no mesmo tempo em que contemplem significados que crescem fora de comunidades discursivas particulares. Interroga interesses, ideologias e práticas sociais aos quais estes conhecimentos atendem;
- ◆ assumir a questão da diferença, sem que se repita o essencialismo monocultural dos “centrismos”;
- ◆ criar uma política de alianças, de sonhar juntos, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes e se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica;
- ◆ abrir-se para a possibilidade da alteridade, de maneira que a particularidade do ser individual possa tornar-se visível nas relações de poder e privilégio;
- ◆ promover um *diálogo com* mais do que *falar para* os outros;
- ◆ buscar elucidar o indefinido e buscar outros meios de sociabilidade e organizações sociais [...].

Para que essas recomendações não se transformem em meros receituários de atitudes, é necessário, antes de tudo, assumir uma concepção de diferença não pela ausência, mas visando à afirmação de suas possibilidades, deixando definitivamente de tratar a diferença apenas como uma questão médica, patológica. É urgente promover situações que desarticulem a lógica da globalização hegemônica, para entender que as diferenças não são excentricidades a serem toleradas e apagadas, mas construções subjetivas fortemente influenciadas pelos discursos circundantes. O problema, portanto, não está localizado nas diferenças, mas nos discursos de verdade que são construídos em torno delas.

Tenho clareza da dificuldade imensa que é desmontar o hábito dos binarismos, presente em todos os setores sociais, e, particularmente, na discussão sobre inclusão/exclusão, educação regular/educação especial; mas acredito firmemente que este é o caminho mais apropriado para pensarmos novo tipo de sociedade. Sociedade que rejeita as simplificações estéreis e se dirige a trilhas mais complexas, indefinidas e instáveis, mas, certamente, mais éticas, humanas e verdadeiramente inclusivas.

ABSTRACT

The present text intends to offer information for a different view about the educational public policies, specifically the inclusion policy. It seeks to overcome the strict perceptions about the subject, inserting it in a perspective that pushes the educational problems of the target population (people afflicted with disabilities) to educational policies and practices, heavily influenced by contemporary social problems, such as globalization. It questions the idea of a fixed and immutable identity, in the search of backing an epistemological view that is supported by differential pedagogy as a way to overcoming physical and symbolic exclusions present in the educational system. In this regard, it rejects the sterile simplifications and turns to more complex tracks, undefined and unstable but, certainly, more ethical, human and truly inclusive.

Keywords: inclusion, globalization, education.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

- BITTENCOURT, A. B. Prefácio. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas/SP: Alínea, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. Brasília, 1990.
- _____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1993.
- _____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Secretaria de Educação e Cultura: SEC/João Pessoa - PB, p.7-43, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE/ Ministério da Educação**. Brasília: Inep, 2001.
- CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação, da infância e da docência. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Educação e preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2004.
- d'ADESKY, J. Racismo e discriminação. In: LOCONTE, W. (Coord.). **Racismo, preconceito e intolerância**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2002.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- DERRIDA, J. **Políticas de la amistad**. Madrid: Trotta, 1994.
- _____. **Espectros de Marx**. Madrid: Trotta, 1995.
- DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública para surdos**. 1999. Tese (Doutorado em educação da UFSCar), São Carlos, 1999.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2004.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrimdo o outro. In: ARRUDA, Â. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores associados, 2004.

- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito? **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 8, p. 31-37, 1997.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- PLACER, F. G. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SACRISTAN, G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, T. T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 8, 1997.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997a.
- _____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 1999.
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Orgs.). **Educação e preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.
- TÉLLEZ, M. A paradoxal comunidade por-vir. LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.