



ANÁLISE DE ALGUNS CONCEITOS TEÓRICOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR/BA

JOSE ANTONIO CORREIA DE SOUZA
PEDRO EDUARDO DE LIMA

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Resumo

Este estudo teve como objetivo principal examinar convergências e divergências entre o discurso teórico sobre Educação Inclusiva e o que vem a ser a inclusão na perspectiva de professores de Artes da Educação Básica. Primeiramente foi feito estudo bibliográfico para analisar como se compreende a temática da inclusão em perspectivas diversas e críticas para autores da área. Em seguida, foram feitas visitas técnicas a escolas públicas em Salvador/BA, com notas de campo e também coleta de dados por meio de questionários aplicados. A análise apontou para a necessidade de reflexão junto aos professores em virtude de haver inadequações pelos participantes quanto a conceitos caros à teorização sobre Educação Inclusiva, em especial *equidade*, *igualdade* e *diferença*.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Equidade; Igualdade; Diferença.

Abstract

The main aim of this study was to examine the convergencies and the discrepancies between the theoretical discourse on Inclusive Education and what the concept of education from the perspective of teachers of Arts in primary and secondary education is. Firstly, a bibliographical study was conducted in order to analyze how inclusion is comprehended taking into consideration the critical accounts of several authors in the field. Then, in the second part of the study, we conducted fieldwork in public schools in Salvador/BA, using fieldnotes and questionnaires to collect data. The analysis indicated the need of reflection with the teachers given that there are some misunderstandings by the participants about concepts which are of paramount importance for Inclusive Education, especially *equity*, *equality* and *difference*.

Keywords: Inclusive Education; Equity; Equality; Difference.

Introdução

O objetivo desse trabalho é a análise da perspectiva de professores quanto ao que vem a ser educação inclusiva e buscar entender se seus posicionamentos são coerentes com uma visão crítica sobre esse tipo de educação. Dessa forma, buscamos: i) examinar a forma com que a educação é compreendida no discurso teórico sobre educação inclusiva; e ii) analisar as perspectivas do que vem a ser educação inclusiva na visão de professores da Educação Básica que trabalham em escolas públicas em Salvador/BA.

Lançamos mão de um estudo bibliográfico a partir da leitura de autores que compreendem a temática da inclusão com

perspectivas diversas e críticas, além da Declaração de Salamanca. Em seguida, procedemos à pesquisa de campo em escolas públicas em Salvador/BA, contando com a colaboração de professores de Artes que atuaram como participantes do estudo. A análise de questionários teve como finalidade entender suas perspectivas quanto ao ensino inclusivo, buscando compreender sua visão, crítica ou não, do que vem a ser educação inclusiva.

Além desta introdução, o trabalho constitui-se de três outras partes. Inicialmente, são apresentadas reflexões de Mantoan (2003) no que concerne aos princípios que sustentam a educação inclusiva e uma discussão de Miranda (1997) acerca dos possíveis aspectos excludentes na educação. Além disso, ainda na primeira parte, a educação inclusiva e a exclusão são tomadas em uma perspectiva crítica com base principalmente nos postulados de Miranda (2005) e Miranda e Resende (2009). Na segunda parte, apresentamos as escolhas metodológicas feitas para coleta e análise de dados neste estudo. Em seguida, apresentamos recortes dos dados obtidos na pesquisa em campo, discutindo-os à luz do recorte teórico visitado. Por fim, apresentamos as considerações finais, em que os objetivos do trabalho são retomados e uma breve discussão é tecida acerca da problematização do tema da inclusão além de sugestão de temáticas para estudos posteriores na área.

1. Educação inclusiva: princípios e fundamentos

A inclusão tem sido objeto de vários debates teóricos e pesquisas nos últimos tempos. Mazzota (2005) faz um histórico importante sobre a Educação Especial durante o século XIX, quando teve início a discussão sobre tal assunto na Europa, e suas implicações no Brasil desde a década de 1850 até a década de 1990. Segundo o autor, durante este percurso havia uma política de educação especial. Entretanto, tal política abarcava apenas o sentido assistencialista e terapêutico atribuído à educação especial pelo Ministério da Educação (MEC). Somente a partir dos anos 90 surgem indicadores da busca por uma interpretação mais abrangente do que seja a educação especial em documentos que fundamentam as políticas públicas para a educação.

Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, com apoio da Unesco, foi um marco importante no que se refere à Educação Inclusiva. Nos anos 90, precisamente entre 7 e 10 de junho de 1994 na Espanha, houve a Conferência Mundial de Educação Especial que reafirmava a Educação como direito para todos, e em que se reconhecia a necessidade de providenciar educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino regular (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Desde a Declaração, falar em inclusão tem se tornado cada vez mais comum no discurso sobre educação.

Mantoan (2003) nos apresenta uma argumentação significativa no tocante à inclusão, e a leitura de sua obra joga luzes na compreensão do discurso dado à Educação Inclusiva. Ao discorrer sobre o cientificismo a autora, com base em Santos (1995), argumenta e critica a ênfase dada nas escolas à sobreposição do saber científico em detrimento de outros saberes. Tal sobreposição do saber científico contribui, segundo a autora, para a exclusão daquele aluno que não possui tal saber (MANTOAN, 2003). Dessa forma, a escola “exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza, entende que democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos” (MANTOAN, 2003 p. 18).

Outro ponto significativo é o que Mantoan (2003) explicita sobre diferenças entre os termos *integração* e *inclusão* na educação; tais termos seriam usados muitas vezes com a mesma conotação sendo que, no entanto, “possuem significados diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes” (MANTOAN, 2003 p. 21). Neste sentido, a integração escolar também “pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular” (MANTOAN 2003, p.23, grifo no original). Dessa forma, é possível perceber que o termo *integração* permite a possibilidade de segregação, mesmo possibilitando garantia de acesso do aluno à escola regular, o que contribui, além de outros danos, para o preconceito e a discriminação, de acordo com Mantoan (2003).

Mantoan (2003) afirma que muitas propostas educacionais inclusivas se fundamentam em “dimensões éticas conservadoras (...) essas orientações no geral expressam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro, que são sentimentos que precisamos analisar com mais cuidado, para entender o que podem esconder em suas entranhas” (p. 29-30). Neste ponto a autora aponta para o cuidado quanto a sentimentos de *tolerância* e *respeito*, para que não sejam concebidos como se resultassem de algo estático, pronto, acabado. Nesse sentido, “a tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo (...) vem da compreensão de que as diferenças são fixas, só restando respeitá-las” (MANTOAN 2003 p. 30).

Citando Silva (2000), a autora exemplifica sobre identidade e diferença constituídas em escolas que não primam pela inclusão em seu sentido amplo, sendo que “a diferença, nesses espaços, ‘é o que o outro é’ – ele é branco, ele é

religioso, ele é deficiente, 'é o que está sempre no outro', que está separado de nós por ser protegido ou para nos protegermos dele." (SILVA, 2000 *apud*, MANTOAN, 2003, p. 30-31, grifo no original). A identidade, por sua vez, "é o que se é: sou brasileiro, sou negro, sou estudante" (SILVA, 2000 *apud*, MANTOAN, 2003, grifo no original).

A visão de identidade como não fixa e nem pré-existente já é discutida por outros autores (LOURO, 2004; MOITA LOPES, 2003, dentre outros). De acordo com eles, as práticas expressivas da identidade não revelam uma camada essencial já pronta e acabada. Na verdade, são essas mesmas práticas que, ao serem massiva e historicamente repetidas no convívio sócio-cultural, produzem o que chamamos de identidade. Dessa forma, a identidade é entendida como um produto de nossas práticas de expressão/interpretação, que são sempre reiteradas, repetidas socialmente.

Uma sugestão de Mantoan (2003) para tornar a inclusão eficaz é quanto a reorganização dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da escola. Com base nas informações explicitadas no PPP é que seria possível a elaboração do currículo a ser trabalhado, já que este permite informações sobre materiais e sobre os alunos que farão parte da escola (MANTOAN, 2003).

Também bastante significativas no tocante à educação nos tempos modernos, com atenção especial voltada à América Latina, são as considerações e a discussão tecidas por MIRANDA (1997). Partindo da configuração tomada pelo capitalismo nas sociedades atuais e dos efeitos da globalização, a autora discute o fato de o mercado mundial ser instaurado como mecanismo significativo para se obterem recursos, o que configuraria uma reforma do Estado nos países latino-americanos. Citando uma proposta de 1990 elaborada pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), argumenta que

(...) os anos 90 exigiriam o enfrentamento de desafios extraordinários, como fortalecer a democracia e, ao mesmo tempo, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial (MIRANDA, 1997, p.2).

A exposição da autora prossegue no sentido de esclarecer como instituições como o Banco Mundial vinculam educação e produtividade, bem como a valorização em eventos como a Convenção de Jomtien e o CEPAL da centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão.

Com base na argumentação da autora, vemos que a educação, ao ser entendida em uma perspectiva mercadológica, capitalista, mundializada, pode prescindir de uma reflexão maior, que leve em consideração processos históricos que resultam em vários aspectos da exclusão em sociedade. Neste ponto a argumentação de Miranda (1997) possivelmente se insere na discussão sobre o que se entende por educação no discurso que se propõe tratar da inclusão/exclusão.

Citando Saviani (1998), Miranda e Resende (2009) compreendem que o a palavra *equidade* nasce em um contexto neoliberal e que predispõe a ser um termo "mais atual e adequado aos desafios socioeconômicos do capitalismo mundial na atualidade" (p. 202), ressaltando a possibilidade desse novo termo buscar resolver o problema da impossibilidade de materialização do ideal prometido pela palavra *igualdade* na antiga ordem burguesa liberal. Dessa forma, partem para uma discussão dos significados dados a *equidade* no que diz respeito à educação com base em documentos considerados importantes na "consolidação das reformas educacionais ocorridas em todo o mundo e, particularmente, na América Latina" (MIRANDA e RESENDE, 2009, p. 203).

Para as autoras, a afirmação constante da Declaração Mundial de Educação para Todos de que todas as pessoas devem estar "em condições de aproveitar as oportunidades educativas" constitui um uso já bem aproximado da compreensão que seria dada a *equidade*, uma vez que já sugere o sentido de universalizar o acesso à educação (MIRANDA e RESENDE, 2009 p. 204). Nota-se, na interpretação das autoras, que tal processo já se apresenta como excludente, uma vez que a universalização no contexto capitalista globalizado em que vivemos não garante o sucesso ao indivíduo por seus próprios esforços.

O documento "Transformación productiva con equidad: La tarea prioritária Del desarrollo de América Latina y El Caribe en los años noventa", publicado em 1990 pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe das Nações Unidas-CEPAL também é abordado pelas autoras. Citando Coraggio (1996), afirmam que o documento prima pelo desenvolvimento econômico e mercadológico da América Latina e, em contrapartida - para os potenciais prejuízos sociais que o desenvolvimento traria - ficou também apregoada a necessidade de se garantir equidade juntamente com a transformação produtiva, ou seja, a busca pela conciliação de esferas que estão na origem de fatos excludentes.

O termo *equidade*, ao longo dos anos 1990, é reafirmado para referir-se à igualdade de oportunidades (MIRANDA e RESENDE, 2009), e não à igualdade social, econômica, racial etc. Assim se diferenciam os termos *igualdade* e *equidade*, de acordo com Miranda e Resende (2009). Enquanto *igualdade*, em uma perspectiva burguesa capitalista, torna uma realidade impossível – uma vez que todos somos diferentes, temos nossas peculiaridades – como afirmado

pelas autoras, o termo *equidade*, proposto por apregoadores de ideais que seguem o pensamento neoliberal, busca garantir ao indivíduo a possibilidade de sucesso com “o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa – e não as origens familiares, casta, raça ou gênero” (MIRANDA e RESENDE, 2009, p. 206).

Passamos, na próxima seção, à explicitação dos procedimentos metodológicos deste estudo.

2 Metodologia

Na tentativa de alcançar os objetivos deste trabalho e confirmar ou descartar hipóteses levantadas, a metodologia utilizada foi, primeiramente, de levantamento bibliográfico, seguido de pesquisa de campo. Nas instituições visitadas foi realizada a coleta de dados de duas maneiras: i) anotações em diário de campo; e ii) questionário aplicado a professores das instituições que atuam no ensino de Artes.

Na análise, todos os questionários e as anotações das visitas técnicas foram considerados no banco de dados. Neste relatório, porém, apresentamos recortes dos dados coletados, em especial das respostas ao questionário dadas por três participantes, apresentados a seguir juntamente com os contextos de coleta de dados:

- Rose[i] é bacharel em Artes Plásticas, tem 42 anos de idade e dezesseis anos de magistério. Ao longo de sua carreira, já lecionou Artes, Turismo e Redação. Rose trabalha na Escola I, que oferece Ensino Fundamental e Médio e, como pudemos observar nas visitas técnicas e também como pode ser comprovado nas respostas ao questionário, não tem adequação física de acesso e acessibilidade que vise à adaptação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, doravante NEE. Além disso, de acordo com a participante, a escola não adota medidas claras quando trata o tema de inclusão de alunos com NEE. Ainda de acordo com a participante, a escola não atende à expectativa de inclusão de alunos com NEE considerando-se os documentos norteadores da instituição como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Gestão.

- Jorge, 36 anos, é professor licenciado em História e atualmente cursa Artes Visuais no PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores). Leciona há dez anos e já trabalhou com Inglês, História e Artes. Jorge leciona na Escola II onde, como pode ser observado em visita técnica e também de acordo com o participante, não se oferece “nenhuma estrutura quanto a condições físicas” no tocante a adequação a alunos com NEE, sendo ideal que a escola pudesse “passar por uma ampla reforma” pois nem se pode “atender cadeirantes, por exemplo” (JORGE, em resposta ao questionário). Quanto aos documentos norteadores da escola onde Jorge trabalha, o participante não soube informar se há adequação a alunos com NEE.

- Clara tem 57 anos, é pedagoga e trabalha na educação há vinte e cinco anos. A maior parte de sua carreira foi dedicada ao Ensino Fundamental I e, atualmente, leciona Artes Visuais no Ensino Fundamental do sexto ao nono ano. A participante trabalha na Escola III que, como observamos em visita técnica e também se pode observar em resposta ao questionário, há “rampas e banheiros adaptados” (CLARA, em resposta ao questionário) a estudantes com NEE. A instituição, entretanto, não oferece equipe de profissionais habilitados a trabalhar com alunos com NEE, segundo a participante em resposta ao questionário. Quanto aos documentos norteadores, embora o PPP da escola preveja “itens que favoreçam o acolhimento dos portadores de necessidades especiais, isso não acontece no que se refere ao atendimento por profissionais aptos para tal responsabilidade, pois nem ao menos a escola dispõe de uma coordenação pedagógica (...)” (CLARA, em resposta ao questionário).

Na metodologia seguida, a análise foi dividida no estudo de categorias principais, com o intuito de torná-la mais transparente para melhor compreensão. As principais categorias analisadas foram: a amplitude do conceito de exclusão e educação inclusiva; a consideração do que vem a ser o público da Educação Inclusiva, tanto na perspectiva dos autores estudados quanto dos participantes do estudo; os objetivos da Educação Inclusiva, para os autores estudados e para os participantes; os conceitos de integração, igualdade e equidade para os autores e para os participantes do estudo; a educação inclusiva nas instituições onde os participantes trabalham.

Apresentamos, nesta seção a seguir, recortes dos dados coletados, bem como sua análise à luz do arcabouço teórico visitado.

3. Análise de dados

3.1 Educação inclusiva: a perspectiva do professor

Na parte teórica do trabalho, recorreremos a Mantoan (2003) e à Declaração de Salamanca para tratar do público que a Educação Inclusiva deve englobar em sua abrangência. Sobre este ponto, consideremos o recorte 1 a seguir, que traz posicionamentos da participante Rose quanto a esse respeito e também seu relato sobre o tratamento que a Educação Inclusiva tem na escola onde trabalha.

Recorte 1

1. Na sua perspectiva, que pessoas a Educação inclusiva deve atender?

R. Cego, surdo, deficiente físico.

(...)

6. Quais os tipos mais comuns de alunos com NEE na escola onde você trabalha?

R. Até o momento só identifiquei um surdo.

(...)

8. Na sua perspectiva, como a escola tem buscado apoio técnico/pedagógico de entidades ou profissionais especialistas no atendimento a alunos portadores de NEE?

R. A escola só busca ajuda destes profissionais quando aparece um aluno com NEE, acredito que a escola deveria pensar em como acolher estes alunos antes mesmo de sua chegada a escola.

(Participante Rose, em resposta ao questionário)

Como se vê, na resposta à questão 1 do recorte a participante sugere que a Educação Inclusiva atenda a cegos, surdos e deficientes físicos, o que contrasta em parte com o que defende os autores já mencionados, que afirmam ser necessário incluir na Educação Inclusiva estudantes com deficiência ou sob outras condições de vulnerabilidade, entre as quais, ser negro, indígena, ser jovem e estar grávida, ser do campo e estudar na zona urbana, etc.

A resposta à questão 8 traz perspectiva similar da participante com relação à resposta à questão 1. Nota-se que, embora a participante demande que a Educação Inclusiva “deveria pensar em como acolher estes alunos antes mesmo de sua chegada à escola”, a abrangência do público da Educação Inclusiva não parece ir além dos sujeitos mencionados na resposta 1, isto é, aqueles que têm algum tipo de incapacidade física, o que destoa da proposta de Ferreira (2008) e também do que sugere a Declaração de Salamanca.

3.2 Os objetivos da Educação Inclusiva na perspectiva dos participantes

Quanto aos objetivos da Educação Inclusiva, vimos que Mantoan (2003), com base em Santos (1995), argumenta estar a Educação equivocadamente centrada na valorização de um saber científico em detrimento de outros saberes. Acerca dos objetivos da Educação Inclusiva, a participante Rose afirma que a busca pelo desenvolvimento intelectual do aluno deve ser prioridade, como pode-se ver no recorte 2 a seguir:

Recorte 2

2. Liste objetivos da Educação Inclusiva que você julga importantes.

R. Promover o desenvolvimento intelectual do aluno.

(Participante Rose, em resposta ao questionário.)

Esta visão, de um desenvolvimento intelectual voltado ao conhecimento valorizado pela escola, parece convergir com o pensamento científico valorizado pela escola e contrapor-se exatamente à visão de Mantoan (2003) e Santos (1995) do que a Educação Inclusiva deve buscar, de maneira mais ampla. De acordo com as autoras, a tradição na escola tem resultado na impossibilidade de construção epistemológica a partir de diferentes pontos de vista. Valorizar tão somente o desenvolvimento intelectual parece, em princípio, dizer que, na verdade, não há inclusão na Escola Inclusiva no tocante ao conhecimento, pois a construção do saber acaba não sendo aceita como vinda de diferentes direções e sujeitos (professores, alunos, escola, sistema, livros, meios de comunicação etc). Isso se torna mais enfaticamente evidente em respostas como a da participante Rose, pois supervalorizar o desenvolvimento intelectual apenas pode ser limitado por deixar fora desse campo valorizado na suposta Educação Inclusiva o desenvolvimento de outras habilidades inerentes e importantes ao ser humano, como a interação social, a valorização de si e do outro etc, e valorizar em lugar disso a construção de um saber científico defendido pela escola de forma unilateral, isto é, de educadores para educandos.

3.3 Integração é Inclusão? A visão dos participantes

Posicionamento um pouco diferente nos apresenta a participante Clara em resposta à mesma questão, como podemos observar no Recorte 3 a seguir:

Recorte 3

2. Liste objetivos da Educação Inclusiva que você julga importantes.

R. A integração das pessoas com deficiência à sociedade; expansão do atendimento às pessoas com

deficiência na rede regular de ensino; apoio do sistema de ensino regular, para que haja condições de integração.

(Participante Clara, em respostas ao questionário.)

É possível afirmar que o posicionamento de Clara é um pouco mais otimista no sentido de que valoriza outras questões além do conhecimento e desenvolvimento intelectual do aluno na Educação Inclusiva. Isso pode ser percebido uma vez que a participante elenca “integração”, “expansão do atendimento”, “condições de integração” etc como objetivos da Educação Inclusiva. Essa visão do que vem a ser objetivos da Educação Inclusiva é mais promissora no sentido de buscar o desenvolvimento holístico do estudante.

Entretanto, a resposta da participante Clara nos remete a outra reflexão, exatamente pelo uso dos mesmos termos, em especial “integração”. Este termo aparece também nas considerações do participante Jorge, em resposta à mesma pergunta do questionário, como se pode perceber no Recorte 4 a seguir:

Recorte 4

2. Liste objetivos da Educação Inclusiva que você julga importantes.

R. Desenvolver cognitivamente o potencial de cada aluno, segundo suas necessidades e considerando suas limitações;

Possibilitar o máximo de independência e autonomia possíveis desses alunos;

Favorecer a sua integração junto à sociedade, de modo que não venha a ser alvo de vulnerabilidade, preconceito, racismos etc

(Participante Jorge, em respostas ao questionário.)

Como vimos na parte teórica deste trabalho, o uso intercambiável de “integração” e “inclusão” pode resultar na interpretação do sujeito como um elemento pronto sobre o qual nada pode ou deve ser feito além de se integrar à sociedade, como se fosse até mesmo um elemento estranho. Isso nos remete à discussão de Mantoan (2003) acerca dos termos *tolerância* e *respeito*. Apesar de parecer um sentimento generoso, tolerância pode resultar na visão de que há posicionamentos hierárquicos exatamente pelo fato de o sujeito da Educação Inclusiva precisar ser aceito no grupo social. Respeito, por sua vez e segundo a mesma autora, “implica um certo essencialismo (...) vem da compreensão de que as diferenças são fixas, só restando respeitá-las” (MANTOAN 2003 p. 30). Assim, há na verdade mais estigma do que inclusão.

Considerando-se as pessoas portadoras de necessidades especiais, por exemplo, vemos que o que constitui sua identidade não é, em princípio, sua condição física natural, biologicamente dada, ou sua necessidade especial trazida por algum fato em suas vidas, mas sim as práticas sociais em que incorrem, e as interpretações sociais que lhes são dadas. Um deficiente visual, por exemplo, não é somente alguém que não consegue enxergar, mas uma pessoa que é marcada pela interpretação e julgamento de outros e também dela mesma, diferente da interpretação dada a uma pessoa que pode enxergar. Se por um lado se reiteram as práticas e interpretações sociais que são atribuídas ao fato de as necessidades especiais existirem, por outro, estas mesmas práticas e interpretações estão sujeitas a mudanças, uma vez que se dão de forma histórico-processual. Por isso, “as identidades sociais não são singulares, mas construídas de forma fragmentada, fraturada, múltipla portanto, (...) entendidas como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que fomos feitos (MOITA LOPES, 2003, p. 28), o que parece não ter sido refletido pelos participantes.

Por isso, ao que parece, embora as perspectivas de Jorge e Clara sejam, a primeira vista, mais otimistas e abrangentes do que a de Rose no que concerne aos objetivos da Educação Inclusiva, há ainda certa limitação quanto à abordagem discursiva de termos que parecem tão frequentes no discurso sobre o tema e nas práticas educativas.

3.4 Igualdade e equidade: perspectiva dos participantes

Considerando-se, assim, termos como respeito e tolerância, igualdade acaba quase que nos saltando aos olhos como conceito a ser discutido, como o fizeram as autoras apresentadas na parte teórica deste trabalho. Ao falar em respeito, a participante Rose fez as seguintes observações:

Recorte 5

4. Qual a relação entre Educação Inclusiva e valorização da igualdade ou das diferenças?

R. A educação inclusiva é uma das ações que visam a construção de uma sociedade mais igualitária que

respeita as diferenças.

(Participante Rose, em respostas ao questionário)

Se considerarmos a teorização apresentada, o único ponto frágil na resposta de Rose é a perspectiva de que as diferenças precisam ser respeitadas. Como se percebe, a participante vê a diferença como algo positivo. De forma similar, isto é, vendo como importante a valorização das diferenças, a participante Clara nos dá a seguinte resposta:

Recorte 6

4. Qual a relação entre Educação Inclusiva e valorização da igualdade ou das diferenças?

R. Na Educação Inclusiva é de suma importância que haja a valorização da igualdade ou das diferenças, do contrário não estará acontecendo a inclusão propriamente dita, já que os termos estão ligados entre si.

(Participante Clara, em respostas ao questionário.)

No caso da resposta da participante Clara, como se percebe, há não um discurso que busca tão somente o respeito ou, pior, a tolerância às diferenças, mas sim a visão de que as diferenças são inerentes aos seres humanos e, portanto, diretamente ligada à igualdade entre nós. É a visão largamente defendida entre os acadêmicos que teorizam subjetividades de que estas são o resultado das diferenças de que somos feitos.

Como se percebe, de maneira geral os participantes valorizam a Educação Inclusiva como um todo e também no ensino específico de Artes. Estão, como demonstram respostas ao questionário e também a visita técnica feita às escolas que trabalham, inseridos em contextos escolares que não promovem a inclusão holística como sugerem tantos estudos e acaloradas discussões acadêmicas sobre o tema.

4. Considerações finais

Retomamos que o objetivo principal deste estudo foi examinar como a educação é compreendida e tratada no discurso que permeia a discussão teórica sobre a Educação Inclusiva. Além disso, o trabalho buscou analisar as perspectivas do que vem a ser Educação Inclusiva na visão de professores de Artes na Educação Básica que trabalham em escolas públicas em Salvador/BA. Diante disso e ao longo da revisão teórica, percebemos que em nome de uma educação inclusiva, a “educação para todos” seria um emblema bastante trabalhado no tratamento teórico dado à educação inclusiva – especialmente nas duas últimas décadas –, na tentativa de mascarar uma educação não tão democrática como aparentemente ela se apresenta.

O levantamento bibliográfico empreendido sugere que a Educação, no discurso teórico sobre Educação Inclusiva, é entendida predominantemente sob uma perspectiva mercadológica, capitalista e globalizada. Além disso, foi possível abordar a problematização de termos como “integração”, “igualdade”, “equidade”, “respeito” e “tolerância”, tanto na visão dos autores visitados quanto na análise de questionários respondidos pelos participantes na parte de pesquisa de campo.

Outra questão possível de ser apreendida a partir deste trabalho é que as diferenças são confundidas com desigualdades no discurso sobre educação como um todo, como demonstrado por Miranda e Resende (2009), e também como analisado nas respostas ao questionário dadas pelos professores que participaram da pesquisa. Ao discorrer acerca da ‘camuflagem’ promovida pelo uso do termo “equidade” nos documentos oficiais que tratam da Educação, as autoras traçam uma linha de argumentação pertinente que demonstra como o discurso neoliberal possivelmente intenciona resolver a “impossibilidade” de sermos iguais, já que equidade refere-se à igualdade de oportunidades: se o indivíduo não alcança sucesso, então o problema está no próprio indivíduo e não no sistema. Nesse sentido, na visão das autoras, equidade torna-se improdutivo por não dar margem à visão das nossas peculiaridades como marca da igualdade intrínseca de sermos diferentes. Apesar dessa visão otimista da teorização feita pelas autoras, percebeu-se, no estudo, que os termos problematizados na teoria ainda são confusos e confundidos quando se analisam as respostas dadas ao questionário de pesquisa.

A título de conclusão deste estudo – mas não desta discussão –, faz-se necessário enfatizar que este trabalho não se pretendeu exaustivo no sentido de esgotar uma discussão que pede por mais empenho de estudiosos, principalmente se considerarmos o quanto a exclusão tem se manifestado de forma mais explícita nos últimos anos.

Nesse sentido, é preciso pensarmos mais os problemas envolvidos na educação e, mais precisamente, na educação inclusiva. É necessário pensar em nossa condição de humanos. Como definir necessidades especiais de forma mais

abrangente ainda, considerando que não há ninguém que não tenha algum impedimento na aprendizagem em alguma área? Em que ponto da formação social do indivíduo se situa o real papel da escola na compreensão e constituição desses humanos? Ignorar questões como estas pode ser bastante perigoso ou, no mínimo, deixar-nos vulneráveis a nos tornarmos perdidos e controlados pelo sistema que criamos e que de exclusões se alimenta.

5. Referências

ANDREOZZI, M. L. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. In: **Educação e Subjetividade**. Faculdade de Educação da PUC/SP. Ano 1. n. 02, p. 43-75. 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 22 março 2015.

DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. – São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, L. P. M. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? – São Paulo: Editora Moderna 2003. – (Coleção cotidiano escolar).

MIRANDA, M.G.. **Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo/SP, v.100, p.37-48, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas** – 5a edição – São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, M.G. e RESENDE, A.C.A. Igualdade, Equidade e Educação IN: NARVÁEZ, R.P. (orgs.) **Educacion y Universidad desde la Complejidad em la Globalización. México: 2009 p. 201-224.**

[i] Para proteger a identidade dos participantes, seus nomes neste texto são fictícios. Os estabelecimentos de ensino onde trabalham e que foram visitados nesse estudo também não serão identificados: a eles nos referimos neste texto como Escola I, Escola II e Escola III.

Mestrando em Educação na Universidade Tuituti do Paraná. Graduado em Geografia e em Artes. Professor da Educação Básica na rede estadual de ensino da Bahia. e-mail: toncorreia@hotmail.com

Mestre em Letras/Linguística pela UFG. Professor Assistente II no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. e-mail: limude9@gmail.com

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: