Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente
LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983-3423 (Versão impressa) ISSN 2318-8766 (Versão digital)

Ano 7, Vol XIII, Número 2, Jul- Dez, 2014, Pág. 78-94.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO: INTERCORRÊNCIAS POLÍTICAS, CULTURAIS E SOCIAIS.

Daiane Pinheiro – Universidade Federal do Oeste do Pará

Resumo: O processo inclusivo vem sendo o palco das discussões sobre Educação Especial, trazendo consigo uma responsabilidade social e educacional de combate à exclusão. Nessa necessidade aligeirada, as representações políticas nos levam à busca por uma inclusão plena e absoluta, desconsiderando que o processo de in/exclusão sejam conceitos inseparáveis. Sob essas pontuações, proponho pensar nesse trabalho as representações de professores e gestores da região Oeste do Pará sobre a Educação Especial e as ações políticas e educacionais que abrangem esse campo de atuação. As análises estão pautadas em conversas, fatos, relatos e dados coletados em projetos de pesquisa os quais atuo e que estão diretamente ligados a educação no contexto amazônico. Esse estudo não é algo pensado á priori, com objetivos traçados e problemas definidos, pois entendo que a pesquisa é feita de intercorrências produtivas não fixas. Dessa forma, me ancorando sob a perspectiva dos Estudos Culturais em educação proponho pensar as discussões desse trabalho como produção de novas verdades sobre o campo da Educação Especial.
Palavras Chaves: Educação Especial, Inclusão, Formação.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO : LASCOMPLICACIONES POLÍTICAS, CULTURALES Y SOCIALES.

Resumén: El proceso de inclusiónestá siendoescenario de los debates sobre laeducación especial, que trae consigo una responsabilidad social y educativa para combatir La exclusión. Devido a esta necesidad, lãs representaciones políticas nos llevan a buscar una inclusión total y absoluta, sin tene rencuentael proceso de in/exclusión sean conceptos inseparables. Bajo estas puntuaciones, propongo retrataren este trabajo lãs representaciones de profesores y gestores de La región oeste de Pará sobre La Educación Especial y de lãs iniciativas políticas y educativas que cubren este campo. Los análisis se realizaron com base em conversaciones, hechos, informes y datos recogidos de proyectos de investigación en lós que trabajo y que están directamente relacionados com La educación em La región amazónica. Este estudio no es algo pensado a priori, con los objetivos establecidos y los problemas definidos, porque creo que La investigación está hecha de complicación es productivas no fijas. Por lo tanto, basándome em la perspectiva de lós estudios culturales em educación propongo pensar lós debates de este trabajo como La producción de nuevas verdades sobre el campo de la Educación Especial.
Palabras clave: Educación Especial, Inclusión, Educación.

SPECIAL EDUCATION IN THE AMAZONIAN CONTEXT: POLITICAL, CULTURAL AND SOCIAL VARIATION

ABSTRACT:The inclusive process is present in the discussions of special education, bringing with it a social and educational responsibility of combating exclusion. This need lighter, political representations leads us to search for a full and absolute inclusion, disregarding the process of in/exclusion that are inseparable concepts. Under these scores, I suggest to think about the representations of teachers and managers in of the West of Pará region on special education and educational policies and actions covering this field. The analyses are based on conversations, facts, reports and data collected on research projects which work and which are directly linked to education in Amazonian context. This study is not something thought a priori,

with objectives and defined issues, because I believe that the research is made of productive fixed no intercurrences. In this way, anchoring from the perspective of cultural studies in education I propose thinking about discussions of this work as production of new truths about the field of special education.
Keywords: Special Education, Inclusion, Training.

Introdução

Sob uma análise das concepções políticas educacionais, é possível entender que a partir da década de 90 o Brasil passa a vivenciar um novo paradigma cujo pressuposto está calcado na implementação de um sistema inclusivo em escolas regulares. Esses direcionamentos legais podem ser revistos em documentos legais de cunho mundial e nacional como a declaração de salamanca (1994), a política Nacional de Educação Especial (1994), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e o decreto 7.611/2011.

Esses e muitos outros elementos políticos vêm ao longo da história promovendo o processo inclusivo educacional e social no Brasil, atualizando conceitos, ditando normativas e diretrizes que norteiam e exigem a efetivação desse sistema. O objetivo principal passa a ser

> Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC/SEESP-PNEEPEI, 2008, cap. IV)

Pesquisa nacionais apontam que esse processo tem estado sob suspeita de gestores, professores e demais profissionais atuantes na área (PINHEIRO & COSTAS, 2012); (FABRIS, 2011). A inclusão educacional tem registrado outros efeitos os quais deturpam os direcionamentos e expectativas políticas. Almeida (2002, p. 128) questiona

> Até que ponto esse projeto educacional não representa um refinamento da exclusão, na medida em que pode estar viabilizando uma escolaridade de

> menor qualidade aos alunos já vitimados pela exclusão? Estamos vivendo a inclusão excludente?

Essas abordagens são possíveis de ser problematizadas no contexto em que esse estudo é pensado. No final do ano de 2012 ao ingressar como docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) atuando na área de Educação Especial fui convidada a participar de diferentes pesquisas que me aproximavam do mapeamento educacional da região, permitindo, como interesse particular dentro desses empreendimentos, olhar para o processo inclusivo em escolas públicas.

Minha atuação docente de ensino, pesquisas e extensão estiveram fortemente relacionadas ao território Sul do País e, portanto a uma realidade diferenciada do campo educacional da região Oeste do Pará. Diante a nova realidade profissional, me preocupei em pensar o campo da Educação Especial e o funcionamento do sistema inclusivo nessa região.

Foi por meio dos projetos de extensão Agenda Cidadã, Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa e A formação de professores para implementação de uma educação bilíngue para surdos que as problematizações apontadas nesse estudo foram possíveis.

Busco priorizar relatos de professores que atuam na Educação Especial, professores de sala regular e gestores de âmbito macro e micro do sistema educacional. Entre esses relatos, conversas e discussões estão alguns dados obtidos por questionários semi-estruturados, elaborados pelos projetos citados.

Ainda, proponho pensar os efeitos da minha atuação nesses projetos, e as contribuições para a discussão do campo de estudo da Educação Especial na região.

Para dar direcionamentos analíticos á proposta que se apresenta, busco conceitos dos Estudos Culturais em Educação que entendem a cultura como um campo central de produção de significados. Tal abordagem teórica/metodologia nos permite pensar a produção de significados em determinado contexto cultural, entendo a cultura "como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente" (HALL, 1997a, p. 27). Para Veiga-Neto (2003, p.6)

> Assiste-se hoje a uma verdadeira virada cultural, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

Dessa forma a linguagem é central, pois é por ela que se dá o exercício discursivo para a produção de verdades. A linguagem funciona como um sistema de representação, que significa e faz circular sentidos a serem legitimados e tomados como verdades em uma cultura.

Sob essa abordagem é possível problematizar os conceitos de Educação Especial e Inclusão que vem sendo produzidos nos discursos oficiais e de alguns professores envolvidos nessas pesquisas.

Educação Especial e inclusão: funções e significados políticos

As políticas públicas educacionais vêm direcionando ao longo das últimas décadas a constituição de um cenário inclusivo nas redes públicas de ensino. Os discursos oficiais visam à implementação obrigatória de assistência pedagógica e física nesses espaços de ensino, criando estratégias políticas para viabilizam esse processo.

Compete nesse estudo levantar algumas narrativas oficiais, as quais têm sido as orientadoras de ações inclusivas nas escolas regulares, problematizando os efeitos dessas políticas na constituição de conceitos sobre a Educação Especial, o sistema educacional inclusivo e os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais definidos nesses discursos.

Os processos representativos históricos que constituíram os sujeitos da educação especial no campo social e político deixaram marcar que ainda cicatrizam na atualidade. O processo de exclusão educacional, social e político marcou a anormalidade e incapacidade desses sujeitos. A primeira constituição Brasileira – Carta imperial de 1824, embora tenha previsto os direitos de igualdade a todos no art. 179, antecipa no art. 8 à suspensão "dos direitos políticos: I. Por incapacidade physica, ou moral".

Ao longo do século XX documentos legais de cunho mundial e nacional buscaram reavaliar as posições sociais assumidas diante as pessoas com deficiência. Em 1934 a constituição Federal assegurava que todos seriam iguais perante a lei e destacava no art. 138 "amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais". A declaração universal de direitos Humanos de 1948 ressaltava o direito de todos, condenando qualquer tipo de ato excludente. Nesse montante incluem todos os anormais da sociedade, definindo a priori quem eram esses excluídos.

Embora o Brasil tenha apontado interesse pelos direitos políticos educacionais dos sujeitos com deficiência na Lei de diretrizes e Bases Nacionais de 1961, tratando da educação dos exepcionais, na criação do Centro Nacional da Educação Especial do Brasil em 1973 e na constituição federal de 1998, ressalvando o direto político e social desses sujeitos, foi somente a partir da década de 90 que o paradigma de inclusão começa a ser pensado no cenário nacional.

Influenciado por propostas de cunho mundial como a declaração sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil inicia uma longa jornada política educacional para garantir o funcionamento de um sistema inclusivo nas redes públicas de ensino.

Em 1994 cria-se a política nacional de Educação Especial, elaborada por meio da então nova Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação (MEC/SEESP, 1994). Já na última década destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001 e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 que infere a obrigatoriedade inclusiva das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular e define o público alvo da Educação Especial:

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (...) Considera-se pessoa com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial (...) (BRASIL/SEESP, 2008, p. 9).

Ainda nessa proposta política e respaldados pelo decreto 7.611 de 2011, define-se o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um recurso da Educação Especial para dar condições de acesso aos conteúdos curriculares por meio de "programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, Ajudas Técnicas e Tecnologia Assistiva, dentre outros." (BRASIL/SEESP, 2008, cap. VI). O AEE deve ser um serviço especializado ofertado na sala de recursos multifuncionais por profissional da Educação Especial no contra turno da sala de aula regular. Esse serviço tem como "função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, SEESP, 2008 capt. VI).

LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983-3423 (Versão impressa) ISSN 2318-8766 (Versão digital)

Na escola, esses serviços tem tomado um efeito que contradiz o sistema inclusivo. As pesquisas mencionadas nesse estudo apontam nos relatos docentes uma confusão de papéis na escola, entendendo o funcionamento da inclusão como uma responsabilidade única da Educação Especial e do AEE prestado por esse profissional.

A proposta inclusiva é um sistema que opera em todo o ambiente escolar e depende de um funcionamento coletivo de infraestrutura, informação e formação. Os serviços de Educação Especial entram nesse cenário como um apoio ao processo inclusivo e não como salvacionista de todo um sistema.

Ao longo de todos esses documentos políticos que também constituíram as representações históricas sobre a Educação Especial, as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais vieram sendo categorizados e "etiquetados" no registro da anormalidade. Embora tais documentos proponham o fim da exclusão, ao mesmo tempo reforçam esse conceito, definindo quem são esses excluídos. A exclusão opera no momento em que os excluídos são listados e narrados para no momento posterior serem incluídos, ou seja, "a inclusão traz em sua constituição o gérmen do seu oposto: a exclusão" (FABRIS, 2011, p. 35). Veiga Neto e Lopes (2007, s/p) acrescentam ainda que.

> A inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação – aproximação, comparação e classificação e atendimento das especificidades parecem naturalmente necessárias. Deriva de tal naturalização a própria justificativa epistemológica e ética do ordenamento. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas.

Esta justificativa esta pautada em uma norma social transparente, que produz verdades consumidas e assumidas em determinados tempo/espaços. Tais verdades estão no registro dessa norma que dita modos de ser na sociedade de controle. A inclusão parece um dispositivo de normalização que impulsiona os sujeitos anormais a chegarem o mai próximo possível dessa norma.

> Para buscar a ordem e manter a tranquilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós – os normais, os capacitados, os iguais - e eles – os anormais, os diferentes, os descapacitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o slogan da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença. (LUNARDI, 2003, p. 181)

Nesse entendimento, o processo inclusivo nunca irá funcionar de forma pura, ou limpa da exclusão. Esse grande paradigma que vem inventando verdades, a pelo menos duas décadas, tem se esforçado na perspectiva de apagar as fronteiras da exclusão, e com isso, buscam precipitadamente apagar as fronteiras da diferença.

O sentido de diferença tomado diante tais políticas parecem estar pautada na homogeneização de todos, embora esteja a todo tempo marcando quem são esses diferentes. E na tentativa de incluir os narrados e denominados excluídos, colocam todos em uma mesma ordem discursiva. Essas estratégias políticas também se arriscam ao definirem uma única diferença, a incapacidade que marca e une os corpos deficientes "essas representações não conseguirão traduzir toda a complexidade do sujeito e das experiências (...) um padrão que generaliza e homogeneíza, não há espaço para as diferenças dos sujeitos" (FABRIS, 2011, p.34).

Discuto aqui os efeitos de representação sobre as narrativas políticas e tensiono pensar a diferença como única dos sujeitos, de todos os sujeitos, ou seja, a diferença pela diferença cultural, política e também linguística. É preciso inventar novas verdades sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, as quais possam consequentemente produzir outros sujeitos, talvez descolados da incapacidade. Isso não significa um posicionamento contrário a inclusão, mas sim aos efeitos que esse paradigma tem tomado no contexto escolar.

A Educação Especial como panorama político e social da realidade inclusiva na região Oeste do Pará.

Pensar a constituição dos discursos produzidos sobre a Educação Especial no contexto Amazônico do Oeste do Pará é uma tarefa abrangente que certamente permearia por um caminho longo de pesquisas. Por isso, a intenção desse estudo não é produzir um significado homogêneo desse cenário na região, mas buscar discutir, sob os dados apontados, como se movimentam esses significados nos contextos de pesquisa aos quais circulei.

O Projeto Agenda Cidadã foi desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro contando com o apoio da secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Tal projeto tem como objetivo principal fazer um

LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983-3423 (Versão impressa) ISSN 2318-8766 (Versão digital)

mapeamento da situação socioambiental e estrutura escolar das instituições de ensino da Região Oeste do Pará. Conforme o manual de elaboração e execução – Parte II da Pesquisa e Diagnóstico da Estrutura e da Organização Pedagógica das Escolas Públicas - PEDEOP (MEC/UFOPA/UFRJ/UFRRJ, 2012, p. 3) do projeto Agenda Cidadã:

> A partir de uma metodologia participativa, que leva em conta a sustentabilidade ambiental, o Projeto Agenda Cidadã busca a construção de um processo comunitário de fortalecimento da cidadania, da participação juvenil e da formação escolar, associado à implementação de procedimentos didáticos e metodológicos, visando à melhoria do desempenho das escolas envolvidas bem como o desenvolvimento humano, social e econômico das comunidades nas quais estão inseridas.

Embora tal projeto não aborde especificamente o cenário da Educação Especial, direcionei como interesse pessoal de pesquisa apontamentos que abrangem esse campo, aproveitando encontros, conversar e discussões com professore da região que participavam desse projeto. Meu campo de atuação nessa pesquisa se restringiu ao município de Juruti/PA, em que pude estabelecer vínculos com professores da educação básica atualmente em formação no curso de Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

O projeto, que por hora se finaliza, sugeriu a aplicação de um questionário a todos os professores de escola pública do município, contendo 53 questões distribuídas em quatro grandes eixos: identificação e vínculo, formação e motivação, temas transversais, infraestrutura e apoio pedagógico. Coube a mim analisar o montante de questionários respondidos por 42 professores distribuídos por essas 11 escolas urbanas e rurais do município de Juruti-PA.

O objetivo dessa análise esta focada no eixo de formação e motivação em que foi possível fazer um levantamento das necessidades formativas desses professores, bem como seus principais interesses. Observa-se que a Educação Especial aparece com frequência nas respostas desses professores como área de pouco conhecimento, mas significativo interesse e principalmente como um campo carente de oferta de formação continuada na região.

Pelo menos 60% dos professores envolvidos nessa pesquisa não tem uma formação concluída em ensino superior, e portanto, ainda estão tendo acesso, ou ainda não tiveram, a conhecimentos de âmbito político/legal dos documentos oficiais que regem a educação nacional.

Em 1993 o MEC lança o Plano Decenal de Educação para todos, pautado nos pressupostos educacionais levantados na Declaração de Jontiem em 1990 na Tailândia. Tais documentos legais, de cunho nacional e internacional, fazem previsões significativas quanto à qualidade de ensino da educação e a formação de professores para o exercício nesse sistema.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais/ LDBN retoma esses desígnios legais reforçando a urgência na formação de professores que já estão atuando no sistema educacionais públicos o que poderá garantir, consequentemente, a melhoria da qualidade de ensino.

É fato que esse avanço tem ocorrido a passos lentos na região pesquisada. Tal concordância pode ser problematizada sob o viés dos Estudos Culturais em Educação.

Os sujeitos envoltos nessa cultura são produtos das práticas discursivas que ali circulam, e de forma também circular produzem outros sujeitos pautados nos mesmos significados que consomem. As representações ali produzidas parecem estar pautadas em um conformismo com a situação sócio ambiental e educacional, sem apresentar significativas reivindicações políticas, muitas vezes por falta de conhecimento sobre os documentos legais que respaldam esses direitos.

Nessa mesma ordem funciona as questões de articulações pedagógicas na prática docente. Há um significativo desconhecimento de gestão educacional nos espaços escolares, conforme aponta a questão referente ao conhecimento e consulta ao Projeto Político Pedagógico da Escola. Pelo menos 80% dos questionários analisados apontam que os professores não tiveram acesso a tal documento, não tendo conhecimento se há informações e/ou orientações quanto a Educação Especial. Não há diálogos interdisciplinares e ou direcionamentos específicos sobre a real situação do processo inclusivo na escola, o que inviabiliza o sucesso dessa proposta política social.

Em concordância com esses dados é possível citar discursos de professores envolvidos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse empreendimento do Ministério da Educação propõe um acordo entre Governo Federal, estados, municípios e entidades na intenção e comprometimento de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. As Ações do Pacto são distribuídas em quatro eixos de atuação:

> 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
> 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
> 3. Avaliações sistemáticas e
> 4. Gestão, controle social e mobilização (PNAIC, 2012, p. 2)

Minha função nesse grande projeto é coordenar a Educação Especial em toda a área de abrangência do Oeste do Pará, compondo a equipe do conselho que dentre outras ações orienta, monitora, discute propostas e oferta formação continuada.

Em palestra ministrada sobre políticas públicas inclusivas voltadas a professores de toda a região que participam do PNAIC, recebi uma significativa demanda de questionamentos sobre esse campo de atuação. Por meio dessas problematizações e inquietações manifestadas pelos professores foi possível perceber a necessidade urgente de formação continuada na área de Educação Especial.

> O trabalho pedagógico voltado a sujeitos com deficiência que se associa a tais políticas vem permeado de ações e estratégias com pouca organicidade em relação à Educação Básica, organizado no modelo de sobreposição de programas e serviços voltados à diversidade do alunado a uma estrutura excludente. Tais elementos associados a um modelo de formação docente que dissocia professores especializados e professores do ensino fundamental, privilegiando a atenção aos primeiros, reforça pensamentos hegemônicos na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana (GARCIA, 2008, p. 17).

Essas considerações nos convidam a revisitar o conceito de formação continuada em Educação Especial. Muitos professores, envolvidos nesses projetos, dizem já ter participado de cursos de formação na área, no entanto demonstram pouco conhecimento específico sobre sua real atuação no campo da Educação Especial e da Inclusão. Isso denuncia cursos de baixo aproveitamento, calcados em formações aligeiradas e generalizantes.

A Educação Especial é um campo amplo de estudo e atuação exigindo uma formação apurada de conceitos, práticas e didáticas específicas para cada procedimento docente. Segundo relato dos professores que participam desses projetos, a formação continuada em Educação Especial normalmente ofertada por órgãos municipais são dissolvidas em eventos temáticos com carga horária máxima de 40h. Nessas oportunidades a Educação Especial é discutida sob uma análise homogeneizante, desconsiderando especificidades educativas de cada sujeito, público alvo do processo inclusivo. Fabris (2011, p.34) alerta que “Pensamos nos “surdos”, nos “cegos”, nos

"sindrômicos" como se todos demandassem as mesmas necessidades e singularidades para as aprendizagens".

Segundo orientações legais para atuar no campo da Educação Especial o professor deve ser licenciado e ter uma formação específica na área, devendo "ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada" (BRASIL/SEESP, 2008, p. 4).

Alguns cursos vêm sendo ofertados a nível nacional para capacitar professores de escolas regulares ao Atendimento Educacional Especializado

> O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. (BRASIL/SEESP, 2011, p.1)

Tal providência se apresenta como uma medida necessária para dar impulso ao processo inclusivo, principalmente na região norte do País em que não há demanda suficiente de formação e capacitação na área. No entanto, mesmo que seja uma estratégia política necessária, não há a possibilidade e um trabalho minucioso, atencioso e sólido no estudo de cada especificidade dos sujeitos da Educação Especial.

Pensando nessas questões o Projeto vinculado ao Programa de Extensão Universitária (MEC/PROEXT, 2013) "A formação de professores para a implementação de uma educação bilíngue para surdos", o qual venho atuando como vice-coordenadora, promoveu ao longo de 2013 cursos de formação para profissionais da região que atuam ou intencionam atuar no campo da Educação de Surdos. Seguindo os pressupostos legais do decreto 5.626 de 2005, o projeto ofertou ações e produções bibliográficas em quatro eixos de estudo: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Interprete de LIBRAS, Instrutor de LIBRAS e Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. Tais campos estão diretamente vinculados à filosofia bilíngue da educação de surdos.

> A educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL/SEESP, 2008, Capt. VI).

Mesmo definidos os campos de atuação desses sujeitos e discutindo conhecimentos específicos de cada formação, observamos por meio de questionários aplicados aos cursistas desse projeto, professores atuantes na área, que os papéis assumidos na Educação Especial vêm sendo interpretado de forma equivocada.

Tomamos conhecimento de que não há interprete de LIBRAS contratados nas escolas públicas da região, sendo esse papel exercido por professores de Educação Especial. Conforme decreto 5.626/2005, art.19, parágrafo único:

> As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Alem disso, o Educador Especial tem assumido outras funções como ensino da LIBRAS, ação docente restrita ao instrutor de LIBRAS.

> A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (dec. 5.626/2005, art. 5).

Agravando a situação desse cenário educacional, muitas escolas que não contam com esses profissionais sobrecarregam o educador especial que, além de atuar em funções diversas da área, não possui conhecimento em LIBRAS.

Tais constantes impedem que o funcionamento da proposta bilíngue na educação de surdos possa ser efetivada. Diante disso os surdos da região, incluídos no sistema regular de ensino, tem sido vítimas de uma representação política desorientada que vem ignorando pressupostos legais os quais balizam direitos educacionais desses sujeitos.

Os professores envolvidos nas três pesquisas mencionadas relataram situações da realidade inclusiva de suas escolas que confirma essa análise.

Ainda que haja um esforço político para que o sistema inclusivo seja posto em funcionamento sob prerrogativas legais, o conceito de inclusão se filia ao de Educação Especial, sendo abordados equivocadamente como sinônimos. Esses entendimentos sobrepostos descaracterizam um trabalho de gestão participativa na escola, atribuindo ao profissional da Educação Especial toda a responsabilidade de um sistema educacional inclusivo.

A inclusão educacional é um sistema de ensino calcado e inventado em pressupostos legais que abrangem todo um movimento político de gestão educacional e escolar. A Educação Especial pode ser entendida como um campo de atuação da escola a serviço da efetivação desse processo. No entanto, não é a única viga de sustentação.

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE. (NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010)

Para a inclusão ser uma possibilidade real, os papéis exercidos nas escolas de abrangência dessas pesquisas devem ser revistos e repensados conforme orientações políticas. Sassaki (1997, p.117) lembra que

> Essa preparação deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade. Deverá Haver ação conjunta do diretor e dos professore da escola, das autoridades educacionais (...) e representantes da comunidade.

Ainda nesse campo analítico, foi possível observar nos discursos recorrentes dos professores envolvidos nessas pesquisas, conceitos homogeneizantes da inclusão em que a diferença é narrada sob o registro da anormalidade que define o público da Educação Especial.

Embora os discursos políticos venham promovendo a obrigatoriedade da inclusão sob diretrizes norteadoras de funções e ações, na realidade apontada nesse estudo esses caminhos não tem sido percorridos linearmente. Esse funcionamento pode ser um efeito do panorama cultural educacional em que esses professores se inserem. A inclusão pautada nas representações recorrentes nas escolas dessa região amazônica esta sendo corrompida e amortizada.

LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983-3423 (Versão impressa) ISSN 2318-8766 (Versão digital)

Prosseguimentos finais

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.
(FOUCALT, 1995, p. 256)

De acordo com Foucault, não pretendo com esse trabalho concluí-lo sob expectativas de tempos ruins, mas sim de que "temos sempre algo a fazer". A proposta da educação inclusiva associada à Educação Especial tornou-se perigosa pelas interpretações políticas e as representações consumidas pela escola. São esses perigos de que trato nesse estudo.

Na ótica dos Estudos Culturais, os processos de significação dos sujeitos organizam-se através das forças discursivas que se dão nas relações estabelecidas nesse meio, sendo que "é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber" (FOUCAULT, 2001, p.45). Dessa forma sendo a cultura um espaço de circulação desses discursos e, portanto de significação, a escola torna-se um produto social das práticas discursivas, lugar de excelência na invenção de sujeitos.

> Podemos dizer que educação (e estamos pensando em termos de educação escolar) é um sistema de significados inter-relacionados, uma vez que não é possível pensar os sistemas educacionais (até então nacionais, ainda nacionais) sem reconhecer as estruturas que criou, os interesses políticos que articulou, as práticas solidárias e competitivas que instituiu e os sentidos que tudo isso foi engendrando, tecendo. Educação é cultura não necessariamente porque socializa as ciências, as artes e a literatura, mas porque ao se instituir construiu significados e valores formulados no coletivo, nas interações humanas (ARAÚJO, 2004, p. 08)

É um circuito cultural (HALL, 1997b), ou seja, todo o funcionamento de uma cultura, nesse caso, o contexto comunitário escolar, esta engendrado no movimento de produção de significados, requerendo sempre novas interpretações e representações sociais. Somos produtos e produtores dentro de cada contexto cultural e nele produzimos, consumimos e fazemos circular nossos significados.

Dessa forma, é importante problematizar, antes de tudo, que significados os sujeitos que compõem essa cultura vem produzindo sobre as próprias questões políticas e sociais que cercam seu mundo? São esses significados que vão ser consumidos reproduzidos e postos em circulação nos diferentes contextos da cultura, dentre eles o

sistema de ensino inclusivo. Portanto, justifica-se aqui uma proposta de produzir nos discursos recorretes à constituição de outros significados sobre a Educação Especial e os sujeitos, público alvo desse campo de atuação.

Dessa forma, projetos de cunho educacional que abrangem estudos e ações no campo da Educação Especial se tornam uma importante estratégia discursiva para reinventar saberes a serem consumidos pelos professores das regiões de abrangência. A oferta de palestras informativas e de cursos formativos qualificados também se torna um instrumento fundamental para fazer circular novos significados, e, portanto provocar ações, mobilizações e enfrentamentos políticos frente aos resultados observados nesse estudo.

As pesquisas mencionadas nesse estudo se colocaram de uma forma ou outra, como protagonistas nesse processo de constituição de novos significados. A universidade assume, portanto papel fundamental para colocar em funcionamento novos discursos sobre o campo da educação especial. As ações propostas por meio desses projetos permitiram uma breve análise do panorama inclusivo da região, no entanto, não definem esse cenário. Portanto, em um processo construtivo de representações que acionam conceitos, conhecimentos e aprendizagens, esses empreendimentos teóricos continuam em funcionamento, e poderão ser ainda revistos, reavaliados e discutidos sob esse viés político da Educação Especial.

Repensar os modos como a inclusão vem sendo narrada, é um caminho inevitável. Ao aceitar que as fronteiras da diferença não poderão ser borradas e que "o lugar da inclusão em nosso tempo ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão" (LOPES, 2007, p.18-19), poderemos produzir novos efeitos sobre o sistema inclusivo, talvez menos homogeneizante.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. I. **As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino**: políticas de inclusão? Ed. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 119-129, 2002.

ARAÚJO, S. M. da S. Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams. Apresentado na 27ª **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (ANPEd), GT: Movimentos Sociais e Educação, nov 2004. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf Acesso em 28 Abr 2013.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 22 de Abril de 1824. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.> Acesso em 01/12/2013.

_____**Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em 01/12/2013.

_____**Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 05 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 01/12/2013.

BRASIL, **Decreto 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. 22 de dezembro de 2005. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm > Acesso em 02/12/2013.

_____**Decreto 7.611.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. 17 de nov. de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 02/12/2013

BRASIL/MEC. **Lei de diretrizes e Bases na Educação Nacional** – Lei nº 9.394. Ministério da educação, Brasília,1996.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____**Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595. Acesso em 08/11/2011.

_____**Nota Técnica SEESP/GAB/ n^{0}9.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializados. Brasília, 9 de Abril de 2010.

BRASIL/MEC/ SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Livro 1.

BRASIL, MEC/UFOPA/UFRJ/UFRRJ. **Projeto Agenda Cidadã**. Manual de Elaboração e Execução – parte anual de elaboração e execução – Parte II - Pesquisa e Diagnóstico da Estrutura e da Organização Pedagógica das Escolas Públicas –PEDEOP, Santarém, 2012.

CAPES/MEC. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Atendendo ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: H L. DREYFUS; P. RABINOW, **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para

além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Forense Universitária. p. 253-27

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. Anais. **IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial:** Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

HALL. S. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.
Educação & Realidade, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul/dez, 1997a.
_____ **Representação:** Representações Culturais e Práticas Significando, London: Sage Publication, 1997b.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Extensão Universitária (PROEXT).** A formação de professores para a implementação de uma educação bilíngue para Surdos. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2013.
_____ **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.
_____**Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha – 07 a 10 de julho de1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e Educação. In: Revista Brasileira de educação, AMPED. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. 2007. Inclusão e governamentalidade. Educação e Sociedade, 28(100). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt ext&pid=S010173302007000300015&ln g=en&nrm=iso, acesso em: 09/11/ 2013.

PINHEIRO, D. COSTAS, F. A. A Educação na Perspectiva inclusiva: Uma reflexão sobre o processo a partir das representações dos gestores de uma escola especial de Santa Maria – RS. Revista **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.9, p.45-56, 2012.
FABRIS, E. H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os "incluídos"? **Educação Unisinos**, volume 15, número 1, janeiro/ abril 2011, p. 32-39.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SASSAKI, R. K**. Inclusão/construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
Recebido em 05/2/2013. Aceito em 15/8/2013.

Contato: E-mail: daianepinheiroufopa@gmail.com