



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MICHELLE MAYARA PRAXEDES SILVA

**REVISTA NOVA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL:
A DISSEMINAÇÃO DE UM DISCURSO**

Londrina
2014

MICHELLE MAYARA PRAXEDES SILVA

**REVISTA NOVA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL:
A DISSEMINAÇÃO DE UM DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Silvia Márcia Ferreira Meletti

Londrina
2014



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586r Silva, Michelle Mayara Praxedes.

Revista Nova Escola e políticas públicas de educação especial : a disseminação de um discurso / Michelle Mayara Praxedes Silva. – Londrina, 2014.
109 f. : il.

Orientador: Silvia Márcia Ferreira Meletti.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Nova Escola (Revista) – Teses. 2. Educação especial – Teses. 3. Políticas públicas – Teses. 4. Análise do discurso – Teses. 5. Educação – Teses. I. Meletti, Silvia Márcia Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376

MICHELLE MAYARA PRAXEDES SILVA

REVISTA NOVA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL:
A DISSEMINAÇÃO DE UM DISCURSO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Márcia Ferreira Melletti
UEL - Londrina – PR

Prof.^a Dr.^a Maria Eloisa Famá D' Antino
Mackenzie – São Paulo - SP

Prof.^a Dr.^a Katia Regina Moreno Caiado
UFSCAR – São Carlos - SP

Londrina, 27 de Fevereiro de 2014.

À minha família que sempre me apoiou e me incentivou em todos os momentos.

Ao meu esposo, Leandro, que soube me compreender neste caminho nem sempre tranquilo da pesquisa acadêmica.

Aos meus pequenos, Samuel e Gabriel, que me ensinaram que o amor não tem limites.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem entrego o meu caminho e confio sempre.

Aos meus pais Marcio, Sueli e Cláudia que sempre me apoiaram a seguir em frente e me ensinaram a nunca desistir.

Ao meu marido, Leandro, por me acompanhar e me apoiar na minha trajetória acadêmica, ele que sempre me compreendeu e me esperou em meus momentos de ausência.

Aos meus pequenos, Gabriel e Samuel, por me ensinarem que nada na vida é fácil e tranquilo, por isso estamos em aprendizado constante e que o amor é fundamental em qualquer situação.

Aos meus irmãos: Jhonatan, Gabriela, Rafaela, Thiago e Victor, que sempre me surpreendem com os excessos da juventude.

À minha sobrinha, Myllene, que faz brilhar os meus olhos em cada gesto seu de descobertas.

À minha avó, Selma (em memória) que sempre me incentivou a prosseguir com os estudos e seguir na carreira da docência.

Às minhas amigas e companheiras, Renata, Cilene, Patrícia, Marcela e Wéllem, cada qual contribuíram de alguma forma direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Aos integrantes do grupo de pesquisa, por mostrarem-se sempre presentes e dispostos a ajudar em qualquer momento. Trazendo assim, muitas contribuições à minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora e amiga, Silvia, que me guia nesta trajetória da pesquisa desde a graduação. Que sempre soube me acalmar e me amparar com sua calma e sabedoria, quando os desesperos em mim a floravam.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa.

Meu sincero muito obrigada!

Eu não sou você você não é eu

*Eu não sou você
Você não é eu
Mas sei muito de mim
Vivendo com você.
E você, sabe muito de você vivendo comigo?*

*Eu não sou você
Você não é eu.
Mas encontrei comigo e me vi
Enquanto olhava pra você
Na sua, minha, insegurança
Na sua, minha, desconfiança
Na sua, minha, competição
Na sua, minha, birra infantil
Na sua, minha, omissão
Na sua, minha, firmeza
Na sua, minha, impaciência
Na sua, minha, prepotência
Na sua, minha, fragilidade doce
Na sua, minha, mudez aterrorizada
E você se encontrou e se viu, enquanto olhava pra mim?*

*Eu não sou você
Você não é eu.
Mas foi vivendo minha solidão que conversei
Com você, e você conversou comigo na sua solidão
Ou fugiu dela, de mim e de você?*

*Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu, quando consigo
Lhe ver, porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser...*

*Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo, enquanto
Somos capazes de, diferenciadamente,
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo.
Madalena Freire*

SILVA, Michelle Mayara Praxedes. **Revista nova escola e as políticas públicas da educação especial: a disseminação de um discurso.** 2014. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Este trabalho, tem por objetivo analisar como as políticas da educação especial são disseminadas nas publicações da revista *Nova Escola*. Para tanto, selecionamos as publicações da revista de 1997 a 2012, que tratavam da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na escola regular. Após a seleção, tabulamos os artigos para iniciar a análise. A partir dos preceitos da Análise de Discurso, tendo por base Orlandi (2003), nos voltamos para a disseminação do discurso político através do conteúdo textual e imagético das reportagens. Para dar suporte à análise, utilizamos os dados oficiais acerca da deficiência no Braisl, bem como das pesquisas já realizadas sobre a temática. Os resultados nos mostram que a revista *Nova Escola* tem feito a disseminação das políticas públicas de educação especial, expressando as mesmas lacunas que encontramos nas políticas inclusivas. Essas lacunas, mostram-se numa inclusão que privilegia o estar na escola apenas para interagir, em detrimento da aprendizagem, secundarizando, assim, a ação pedagógica. Ao tratar da pessoa com deficiência faz isso, muitas vezes, utilizando-se dos estereótipos relacionados à deficiência como os de vítima e herói. A revista dissemina a inclusão como um direito, contudo o direito das pessoas com deficiência não é à inclusão, mas à escolarização propriamente dita.

Palavras-chave: Políticas públicas. Necessidades educacionais especiais. Revista Nova Escola. Análise de discurso.

SILVA, Michelle Mayara Praxedes. **Nova escola magazine and the public poticians to especial education: a speech sowing.** 2014. 109p. Dissertation (Master course in education). Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2014.

ABSTRACT

We did this work aimed to analyse the sowing public policies of especial education within Nova Escola magazine. So, we selected some publications between the year of 2007 and the year of 2012, that dealt with the students especial necessities in regular schools. After it, we chard the dads to start the analysis. As from the Speech analysis principles, based on Orlandi (2003) we back to the sowing of politic speech through the images and textual reports. Thus, the results showed us that this magazine has done the sowing of public policies of especial education, expressing the same hole find in inclusive policies. This hole shows a inclusion that focus only to go to the school to socialize, forgetting the learning issues, there are an apart in pedagogical action. It is common stereotype disabled people as a victim or as a hero. This magazine shows the Inclusion as a right, however this is not the right of disable people, their right is the schooling.

Key words: Public policies. Special necessities to education. New School Magazine. Speech analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Situação de ensino	66
Figura 2 – Interação na escola 1.....	69
Figura 3 – Interação na escola 2.....	70
Figura 4 – Socialização e solidariedade 1	73
Figura 5 – Socialização e solidariedade 2	74
Figura 6 – Professor protagonista	78
Figura 7 – Linha do tempo da legislação	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de alunos com deficiência por modalidade de ensino	37
Tabela 2 – Matrículas de alunos que residem no campo e estudam na cidade ou no campo, por modalidade de ensino	38
Tabela 3 – Matrículas de alunos com deficiência por modalidade de ensino, sexo e raça	40
Tabela 4 – Teses e dissertações por área de conhecimento	50

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	CONSTITUIÇÃO DO FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA	19
2.2	AS FORMAS DE LIDAR COM A DEFICIÊNCIA	21
2.3	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	28
2.4	INDICADORES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	33
2.4.1	Censo Demográfico.....	34
2.4.2	Censo Escolar.....	43
3	REVISTA NOVA ESCOLA: BALANÇO DA PRODUÇÃO	49
3.1	A ÁREA DE CONHECIMENTO	49
3.2	OS OBJETIVOS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS	50
3.3	A METODOLOGIA DOS TRABALHOS ACADÊMICOS.....	52
3.4	OS RESULTADOS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS.....	52
3.5	A REVISTA <i>NOVA ESCOLA</i>	54
4	MÉTODO	58
4.1	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	62
5	A ANÁLISE	64
5.1	SITUAÇÕES DE ENSINO	65
5.2	INTERAÇÕES NO INTERIOR DA ESCOLA.....	68
5.3	ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES	75
5.4	ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS DA REVISTA <i>NOVA ESCOLA</i>	92
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – Dados gerais da reportagem.....	95
APÊNDICE B – Características das imagens.....	102

1 APRESENTAÇÃO

A educação especial, a partir da década de 1990, tem sido alvo de mudanças significativas em suas políticas, principalmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Essas políticas, denominadas inclusivas, têm sido divulgadas como sendo a solução para romper com o histórico de exclusão social, até então dispensadas a essa população. Nesse sentido, a inclusão na atual conjuntura é explicitada como o oposto de exclusão. Contudo, compartilhamos do pensamento de autores como Meletti (2006) e Martins (2002) que consideram a inclusão e a exclusão não como opostas, mas como parte do mesmo processo. A sociedade capitalista, em suas desigualdades, perpetua muitas exclusões e numa forma de tentar diminuir tais desigualdades cria políticas que as compensem, numa tentativa de inserir esses sujeitos, como é o caso das políticas inclusivas.

Esta temática, sobre os que são marginalizados na nossa sociedade, tem me acompanhado desde a graduação. As discussões sobre a diversidade humana e a necessidade de ver o outro como um sujeito histórico-social, cada qual com suas singularidades, têm me impulsionado a refletir que a ação do estado por meio de suas políticas é quem trará o mote das mudanças. As políticas públicas que definirão, no caso das pessoas com necessidades educacionais especiais, quem é essa população, onde ela deve ser atendida, por quem ela deve ser atendida e como deve ser este atendimento.

O contato com a revista *Nova Escola* ocorreu desde o início da graduação. A linguagem de fácil entendimento, a popularização dos conteúdos e, principalmente, o baixo custo, fez com que ela se tornasse uma revista de bolsa de muitos graduandos de Pedagogia. A popularidade dessa revista entre os futuros profissionais da educação, mesmo diante da recomendação de professores do curso sobre o fato dela não ser uma publicação acadêmica, despertou o interesse em torná-la o objeto desse estudo.

Durante a pesquisa do trabalho de conclusão de curso, tive a oportunidade de ter a revista *Nova Escola* como uma fonte de investigação. Essa pesquisa deu-se com a minha entrada no projeto de pesquisa “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”, o qual faz parte do Observatório da Educação. Esse projeto me proporcionou um leque de oportunidades de pesquisa, como o trabalho com os indicadores educacionais, através do qual pude perceber sua incidência direta na elaboração das políticas públicas, trazendo à tona a real situação da educação de pessoas com deficiência no Brasil.

As discussões do grupo de pesquisa, a respeito das políticas públicas da educação especial, inclinaram-me a pensar no impacto dessas políticas que inserem mudanças educacionais na escolarização das pessoas com deficiência em publicações não acadêmicas que fazem parte da formação do professor, mais especificamente a revista *Nova Escola*. Os resultados deste trabalho nos mostraram que a inclusão tem sido tratada pela revista como um processo tranquilo, o qual depende apenas do trabalho do professor. Quanto aos procedimentos pedagógicos, reitera-se uma visão clínica e o aluno com deficiência é tratado de modo estereotipado.

O trabalho de TCC trouxe muitas inquietações mostrando que a pesquisa não poderia acabar ali e a entrada no mestrado foi fundamental para a continuação da pesquisa. O aprofundamento e amadurecimento teórico com as disciplinas do mestrado e as orientações, levaram a conhecer outras formas de análise que me permitiriam olhar melhor este objeto de pesquisa, utilizando os preceitos da Análise de Discurso (ORLANDI, 2003).

O trabalho com a revista *Nova Escola* entra na categoria de trabalho com documentos, estes documentos são considerados produtos histórico sociais, e a nossa função é apreender tudo o que é dito e o que não é. O nosso olhar foi direcionado tendo a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa as demais modalidades.

Nesta pesquisa, temos por objetivo geral:

- analisar como as políticas da educação especial são disseminadas nas publicações da Revista *Nova Escola*.

E como objetivos específicos:

- Examinar como o conceito de educação especial é apresentado na revista *Nova Escola*;
- analisar como o conceito de inclusão está disseminado na revista;
- investigar a população alvo da educação especial nas publicações selecionadas.

O trabalho está dividido em 5 capítulos. A primeira parte é a apresentação em que situo o leitor da minha trajetória acadêmica até a elaboração desta dissertação.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico em que destacamos as formas de lidar com a pessoa com deficiência e as políticas destinadas a esta população. Há também uma caracterização da população com deficiência no Brasil, a partir dos indicadores sociais.

No terceiro capítulo, fizemos um balanço das teses e dissertações produzidas a respeito da revista *Nova Escola* e caracterizamos a revista.

Já no quarto capítulo abordamos os preceitos da Análise de Discurso, tendo por base Eni Orlandi (2003), bem como os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

O quinto capítulo traz a análise das publicações da revista *Nova Escola*, a partir de seu conteúdo textual e imagético. Por fim, temos as considerações finais desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, um dos assuntos mais discutidos na educação se refere à educação e à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Sob a influência de acordos realizados junto aos organismos internacionais, o Brasil, a partir da década de 1990, tem estruturado suas políticas educacionais de modo a contemplar as necessidades educacionais de todos os alunos. Essas ações políticas foram pensadas a partir de um discurso, o qual defende que a inclusão de todos na escola rompe com a condição de exclusão imposta ao indivíduo até o momento.

Garcia (2006) nos indica que, no Brasil, a elaboração das políticas educacionais, voltadas à inclusão, ocorreu na reforma educacional de 1990, tendo por base as indicações de organismos multilaterais, a fim de inserir o país na economia mundial e garantir financiamentos.

Na atualidade, o conceito de inclusão tem sido criticado sob várias perspectivas, sendo utilizado em diversas áreas do conhecimento, nos mostrando ser um conceito abstrato. É um conceito recente que tem “uma ênfase própria na área da educação e educação especial” e quando é utilizado pelas políticas “aparece acompanhado de uma aura de inovação e revolução, até mesmo como um novo paradigma social” (GARCIA, 2004, p. 24). Mais especificamente,

Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social (GARCIA, 2004, p. 24).

Esse conceito, vem sendo utilizado “desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiências ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa [...] até a de injustiça e exploração social” (SAWAIA, 2004, p.7). Sua indefinição proporcionou uma transmutação do termo de exclusão para inclusão social. Nesse sentido, argumenta Sawaia (2004, p.7): “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”.

No presente trabalho, o conceito de inclusão é compreendido como sendo parte de um sistema capitalista, que fundamentalmente exclui indivíduos de sua participação plena na sociedade e como forma de camuflar essa exclusão, cria formas de incluir esses sujeitos. Assim, partimos do pressuposto que estamos num sistema capitalista, no qual a

inclusão tem sido tratada como oposto de exclusão e falar sobre exclusão é abordar uma das características do próprio sistema que apresenta em sua essência uma realidade contraditória. A lógica que se vê é a de que é necessário criar políticas de inclusão para superar a exclusão que determinados grupos sofrem em função do sistema. Contudo, Frigotto (2010, p.427) nos alerta para o fato de que quando se trata da realidade histórica a qual vivemos, somente políticas afirmativas de inclusão não são suficientes para dar conta, “pois se trata de uma inclusão cada vez mais degradada”. Essa degradação é explicitada nas formas cruéis de participação na sociedade que são oferecidas mediante as políticas compensatórias.

A inclusão, nas políticas atuais, vem sendo entendida como uma resposta à exclusão. A partir de Martins (2002), compreendemos que inclusão e exclusão, no atual sistema econômico, compõem a mesma trama. O sistema capitalista perpetua a exclusão que ele mesmo produz e depende dessa exclusão para existir, assim “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que integra e cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2002, p.11). E essas formas de participação são expressas através das políticas públicas, a partir do discurso de inclusão em vários setores inclusive a área educacional, tendo sempre por base que a inclusão superará a exclusão.

Nas décadas de 1980 e 1990, quando se falava em exclusão não havia referência às problemáticas educacionais:

Até então, a menção ao que seria o polo em antípoda da exclusão educacional; a inclusão, estava muito relacionada à educação especial, à inclusão educacional de pessoas que possuem necessidades especiais, mas o seu sentido corrente foi ressignificado com o neoliberalismo e o social liberalismo (LEHER, 2009, p.231).

Como já dito, a inclusão vem sendo tratada como o oposto de exclusão. Entretanto, a categoria exclusão por meio de sua ressignificação tem sido utilizada para explicar todos os problemas da sociedade, todos os seus males. Esse uso de forma genérica e abstrata, oculta a origem do conceito. O discurso hegemônico da inclusão é disseminado como sendo o oposto de exclusão, nesse entendimento, Martins nos mostra que:

A exclusão é o sintoma grave de uma transformação social que vem rapidamente fazendo de todos os seres humanos seres descartáveis, reduzidos à condição de coisa, forma extrema de vivência da alienação e da coisificação da pessoa, que Marx já apontara em seus estudos sobre o capitalismo (MARTINS, 2002, p.20).

A sociedade capitalista, com seu grande desenvolvimento econômico, deixa seus rastros na grande parcela da população que não se beneficia deste bem-estar. As marcas

que ela deixa explícita-se na exclusão de “legião de seres humanos das oportunidades de participação não só nos frutos da riqueza, mas até mesmo na produção da riqueza (MARTINS, 2002, p.10)”. E como consequência dessa exclusão, cria formas de incluir esses indivíduos, mas inclui de modo precário, desumano.

Cury (2008, p. 219) utiliza o conceito de “inclusão excludente” para definir esta forma de inclusão em que “a inclusão excludente é uma necessidade sob o capitalismo, sabendo-se que a resistência a essa forma precária de inclusão também se dá sob formas de inconformismo como negação dessa necessidade, não se pode ignorar os movimentos de busca e superação”.

Bueno (2008) nos mostra que o conceito de inclusão escolar nos trabalhos acadêmicos e nas políticas educacionais brasileiras é apresentado de modo frágil e abstrato, sendo muitas vezes utilizado como sinônimo de educação inclusiva. O autor distingue estes dois termos:

[...] em que inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, 2008, p.49).

Outra indefinição se refere à população alvo da inclusão escolar. Nos documentos originais da “Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais”, realizada em Salamanca no ano de 1994. A população alvo de tais políticas abrange diferentes necessidades educacionais especiais e dentre estas aquelas decorrentes da condição de deficiências. Contudo, as políticas brasileiras ao disseminarem as concepções da educação integradora, fazem algumas distorções na hora de sua tradução, pois a educação especial é incorporada ao texto com um grande enfoque “a expressão educação especial foi incluída, quando no documento original não há uma referência sequer a essa modalidade de ensino” (BUENO, 2008, p.51).

Percebe-se que quando nos referimos à inclusão escolar no Brasil, o enfoque é na inclusão de crianças com deficiência, restringindo as políticas de inclusão à educação especial (BUENO, 2008). Essa utilização do termo: necessidade educacional especial e inclusão escolar, vinculada quase que exclusivamente à deficiência, é percebida também nas produções acadêmicas. Conforme assevera Bueno:

Assim, a inclusão escolar parece ser tratada, pelo conjunto da produção acadêmica, como política predominantemente restrita aos portadores de deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela educação especial [...] (BUENO, 2008, p.54).

O conceito de inclusão é utilizado com muita frequência nas políticas sociais e é extremamente enfatizado na área da educação e educação especial. Sempre norteado pelo discurso da inclusão como o oposto da exclusão. Entretanto, ao tomarmos por base a sociedade capitalista em que vivemos é perceptível, conforme Meletti (2010), que inclusão e exclusão são processos interligados:

Nesse sentido, incluir não significa superação ou ruptura com uma condição de exclusão, visto que todos estamos incluídos nas relações sociais que reiteram a ordem social vigente. Mesmo quando inseridos por meio de privações, de processos de coisificação e de anulação, de modo precário, desumano e indigno (MELETTI, 2010, p.9).

Amaral (2002) nos diz que a inclusão está posta como um grande salto no percurso da humanidade. Com isso, se dá frente ao esforço de grandes organismos internacionais em dissipar as tensões existentes entre os interesses econômicos e sociais e não de solucionar ou superá-las. Desta maneira:

[...] discursos oficiais passam a cooptar argumentos de movimentos sociais, explicitando preocupação com desigualdade, exclusão escolar, laboral e social lato sensu, má distribuição de renda, miséria etc., como se as políticas econômicas internacionais não fossem, justamente e em muito, responsáveis por elas (AMARAL, 2002, p.239).

É como se os discursos tivessem sido transformados e conseqüentemente o projeto político também, mas como o próprio sistema vigente necessita dessas condições, podemos alegar que não há essa mudança, existe apenas um discurso que muda para entrar num consenso com os movimentos reivindicatórios, ou seja, há uma cooptação do discurso dos movimentos sociais (AMARAL, 2002).

Já Garcia (2004) nos mostra que o conceito de inclusão tem sido utilizado nas políticas como revolucionário e inovador, mostrando-se como a solução para a exclusão social. A mesma autora, ainda afirma que existem dois posicionamentos teóricos diferentes a respeito da inclusão: um dos que acreditam e defendem a inclusão como a solução para os problemas sociais, denominados exclusão; o outro dos que percebem a inclusão e a exclusão como processos da mesma realidade.

As críticas que seguem este conceito são várias, o cerne da discussão nesta linha é a de que a exclusão faz parte do sistema sendo necessária para a sobrevivência do mesmo e sofrimento de muitos:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação e condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2004, p.8).

A discussão a respeito da inclusão volta-se com grande ênfase à população com necessidades educacionais especiais a qual se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Conforme dito anteriormente, as formas criadas para incluir essa população são formas desumanas, limitadas. Em relação a essa estruturação, Leher (2009, p. 234) aponta que “o grosso da ação inclusiva é local, pontual, modesta”, pois não se investe em políticas sociais, mas em programas que camuflam o real problema, apenas suavizam.

2.1 CONSTITUIÇÃO DO FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA

Partimos do entendimento que o fenômeno da deficiência possui múltiplas facetas, sendo constituído não só por suas características biológicas, como também sociais, históricas e culturais.

Para trabalharmos com a deficiência iniciaremos com o conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS), um órgão internacional de saúde pública subordinado à Organização das Nações Unidas, que tem por função contribuir para a saúde mundial, desenvolvendo padrões para os procedimentos ligados à saúde, dando apoio técnico, divulgando conhecimentos, entre outros.

A OMS define deficiência como uma condição em constante transformação que não deve ser vista apenas como uma característica biológica ou somente social. Para defini-la, utiliza-se do conceito da *International Classification of Functioning* (CIF) que preconiza que deficiência refere-se às dificuldades encontradas nas áreas de funcionamento humano, problemas na função ou estrutura do corpo, dificuldades na execução de atividades e restrições de participação em qualquer área social.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (17) fez avançar a compreensão e a mensuração da deficiência. Ela foi desenvolvida através de um longo processo envolvendo acadêmicos, médicos clínicos, e o mais importante, pessoas com deficiência. A CIF enfatiza os fatores ambientais para a criação de deficiências, o que é a principal diferença entre essa nova classificação e a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens Na CIF, os problemas de funcionalidade humana são categorizados em três áreas interconectadas:

- alterações das estruturas e funções corporais significam problemas de funções corporais ou alterações de estruturas do corpo, como por exemplo, paralisia ou cegueira;
- limitações são dificuldades para executar certas atividades, por exemplo, caminhar ou comer;
- restrições à participação em certas atividades são problemas que envolvem qualquer aspecto da vida, por exemplo, enfrentar discriminação no emprego ou nos transportes. A deficiência refere-se às dificuldades encontradas em alguma ou todas as três áreas da funcionalidade. [...] A deficiência surge da interação entre problemas de saúde e fatores contextuais – fatores ambientais e pessoais (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2012, p.5).

Podemos destacar que a classificação da CIF para deficiência, não se limita a questões biológicas, ao contrário disso, ela destaca que esses três componentes utilizados para definir a funcionalidade humana não são isolados, mas interligados. A partir disso, vemos que classificação tenta mudar a concepção limitada que se tem da deficiência, contudo, ela é pouco disseminada. Na política brasileira, temos a definição de deficiência pelo decreto nº 6949 de 2009, em que

Artigo 1: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Neste trabalho, compartilhando das análises tecidas por Amaral (1995, 1998 e 2002), D'Antino (2001) Bueno (2008) e Meletti (2006), partimos do entendimento de que a deficiência é um fenômeno multifacetado e multideterminado, que além das alterações e consequentes limitações biológicas, é uma condição socialmente construída, situada e significada. A nossa perspectiva parte da teoria Vygotskiniana, na qual as formas de lidar com a pessoa com deficiência têm ligação com o meio social no qual ela está inserida e nos sentidos atribuídos a essa condição.

2.2 AS FORMAS DE LIDAR COM A DEFICIÊNCIA

O contexto histórico cultural de cada sociedade e as nossas experiências de vida nos indicam quem são os considerados diferentes. Quando abordamos o assunto a respeito da deficiência, nos remetemos às diferenças sendo este um discurso muito em voga na atual conjuntura, a probabilidade de utilizarmos um discurso superficial e panfletário é muito grande. Conforme Pierucci (1999), quando afirmamos que todos são diferentes, e devemos tratar as pessoas diferentemente, corremos um grande risco que o autor define como uma das “ciladas” da diferença. Podemos tanto acentuar ainda mais as diferenças do outro, o estigmatizando, como corremos o risco de agir de modo insensível às diferenças, se tratarmos de modo igual esses diferentes.

E isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros. Ser diferente é um risco de qualquer maneira- é o que pretende nos dizer o dilema da diferença assim formulado (PIERUCCI, 1999, p.106).

Atualmente, esse discurso tem sido escancarado dentro de uma vertente que não traz crítica, apenas divulga que devemos incluir, ser solidários e tolerantes, sem, no entanto, problematizar o cerne da questão. E nessa linha, percebemos que está em destaque uma busca por uma diferenciação cada vez maior, a busca pela igualdade que até algum tempo atrás tinha uma força maior, agora foi diluída no discurso de que todos são diferentes. Conforme Pierucci esclarece:

Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (PIERUCCI, 1999, p.7).

Às pessoas que se afastam de modo preponderante do que é considerado ideal, percebemos que os conflitos são frequentes no relacionamento com seus pares. O nosso modo de interagir com o outro é feito a partir de padrões ideológicos de normalidade e nestes padrões aqueles que se distanciam são vistos como diferentes ou desviantes, quando a diferença a que nos referimos é a deficiência.

Amaral (1995) aponta que estamos diante de uma diferença significativa, que pensando nas relações humanas que são estabelecidas com estes indivíduos, o que impera

é um clima de conflitos com consequências sociais. A autora se pauta em três critérios na definição dos significativamente diferentes, portanto, desviantes.

O primeiro parâmetro é o estatístico, o qual se subdivide em 2; a média que trata-se de uma variável usada na matemática, todos os que fogem consideravelmente dela, para mais ou para menos são tidos como desviantes. A outra vertente do critério estatístico é a moda, que se refere a “frequência de aparecimento de um dado” (AMARAL, 1995, p.27). Apesar de serem muito utilizados de forma legítima “esses parâmetros estatísticos não dão conta da especificidade das diferenças significativas” (AMARAL, 1998, p.13), pois considerar uma pessoa significativamente diferente vai além de dizer que ela está fora da média ou da moda que é o que propõe o critério estatístico.

O segundo parâmetro definido por estrutural/funcional, faz menção “à integridade da forma e à competência para o exercício de funções” (AMARAL, 1995, p.28). Nosso corpo, nosso organismo apresenta determinadas características com suas funções já estabelecidas naturalmente. Alguma alteração que aconteça, como a falta de um membro, perda de função, dos sentidos, dentre outros, pode caracterizar este indivíduo como desviante, deficiente.

Já o último critério é denominado tipo ideal. Socialmente determinamos tipos ideais que perseguimos de forma consciente ou não. Apesar de, esse tipo ideal estar longe da maioria, nós julgamos e validamos ou não o outro a partir dele.

[...] a aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro (AMARAL, 1998, p.14).

Com esses três conceitos supracitados, podemos definir quem é ou será considerado um sujeito significativamente diferente. Contudo, a diferença, o desvio, a deficiência, precisa ser pensada a partir de outro olhar, o da diversidade da condição de natureza humana (AMARAL, 1995).

Desta feita, a diferença é compreendida por Goffman (1988) como uma construção social. Assim como Amaral (1995) fala da existência de um tipo ideal, Goffman alega que cada sociedade cria suas normas para definir o que é aceitável em seus membros, criando-se categorias que enquadram cada indivíduo:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas (GOFFMAN, 1988, p.11).

O ideal de homem é um conceito abstrato que se mostra diferente em cada sociedade. A partir desse ideal cada indivíduo é julgado

[...] ser identificado como não correspondente ao padrão idealizado, faz com que seu lugar social, seu status, seus papéis, suas interações sejam permeadas e validadas por essa idealização. O que significa, inclusive, ser considerado como não digno daquilo que compõe a sociedade na qual está inserido (MELETTI, 2006, p.15).

O distanciamento desse padrão de normalidade é marcado como um desvio, conseqüentemente as pessoas com deficiência são consideradas diferentes, desviantes e as relações estabelecidas com esses sujeitos são tecidas a partir desse desvio. Segundo Amaral:

[...] a deficiência jamais passa em brancas nuvens, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional (AMARAL, 1995, p.112).

As idealizações de cada sociedade é o que vão determinar os julgamentos que serão feitos aos seus indivíduos no sentido de enquadrá-los ou não em seus padrões. Este julgamento é que indicará que condições de vida esse sujeito terá, se de um indivíduo dentro dos padrões esperados, ou como desviante do padrão. Quando o julgamento social feito é o de um sujeito desviante, as formas de lidar com este indivíduo sofrem as conseqüências dessa leitura social “formas estas caracterizadas, quase que exclusivamente, pelo descrédito, pela discriminação e pela segregação daqueles considerados deficientes” (MELETTI, 2006, p.16).

Como mencionado, categorizamos e enquadramos as pessoas dentro do que é ou não considerado normal, a partir de um ideal. Diante de algo novo, um desconhecido, recorreremos às nossas referências, para identificar alguma característica que nos permita categorizá-lo. Quando o atributo encontrado é negativo e nos remete a alguém significativamente diferente, esta característica encontrada torna-se seu estigma (MELETTI, 2006).

Algumas conseqüências drásticas advêm quando o estigma está presente: há a desumanização/coisificação daquele que o recebe e há a potencialização daquele que o impinge. Ao primeiro cabe o lugar da falta, da falha e do erro; ao segundo, o da completude e do acerto (AMARAL, 2005, p.238).

Quando estamos frente a uma fonte de ameaça ou perigo, algo que nos é estranho, nos causa ansiedade e tensão, mais especificamente neste caso, diante da diferença significativa, acionamos mecanismos de defesa. Esse conceito utilizado por Amaral (1995, p. 14), o qual foi criado por Freud, faz referência às “estratégias utilizadas pela pessoa para manutenção do equilíbrio intrapsíquico através da eliminação de uma fonte de segurança, perigo, tensão ou ansiedade”. São duas formas possíveis de reação, o ataque e a fuga.

Em se tratando da deficiência, a fuga do problema é frequente e “a rejeição pode ser pensada como tendo lugar de destaque, com seu cortejo: abandono, superproteção, negação (AMARAL, 1995, p.115)”. Nesses mecanismos de rejeição, o abandono pode acontecer de forma literal ou de modo implícito, indireto. A superproteção coloca em destaque o protetor, deixando de lado o protegido.

O mecanismo de defesa que enfatizaremos é o da negação, ele se materializa nos sujeitos com deficiência de três formas, a atenuação, a compensação e a simulação. Esse mecanismo de defesa é expresso por meio de falas diárias às pessoas nessa condição, como uma forma de aliviar a situação em que se encontra a pessoa com deficiência. Na compensação a palavra chave é o “mas”, tentando de alguma forma compensar o estigma por outra qualidade, soltamos colocações como: “é negro, mas tem alma de branco”; ou então tentamos tranquilizar a pessoa atenuando a sua condição: “não é tão grave assim”; outra forma é simular negando totalmente a condição: “é cego, mas é como se não fosse” (AMARAL, 1998, p.20). As três formas negam a condição do significativamente diferente. Contudo, ainda de acordo com Amaral (1998, p. 20) “enfiar a cabeça na areia não nos liberta da armadilha relacional (continuamos sofrendo a ansiedade na relação interpessoal), nem facilita a vida do significativamente diferente”.

Retomando a questão de a deficiência ser considerada um desvio e a pessoa com deficiência um indivíduo estigmatizado, Amaral (1998) nos mostra que existem alguns mitos que cercam a deficiência fazendo com que as pessoas tenham uma leitura tendenciosa. Um desses mitos é a generalização indevida, em que o indivíduo com deficiência é transformado “na própria deficiência, na ineficiência global”. O outro mito, refere-se à correlação linear utilizando-se da lógica do “se... então: se esta atividade é boa para esta pessoa com deficiência, então é boa para todas as pessoas nessas condições” (AMARAL, 1998, p.17). O contágio osmótico tem relação ao medo de ser contaminado por estar junto de alguém nessa condição.

Vemos tais mitos presentes nas formas de lidar com essas pessoas, quando generalizamos que a pessoa com deficiência é totalmente incapaz, por exemplo, pois o rótulo

“deficiente” traz consigo todas as suas características: incapaz, incompetente, dependente (MELETTI, 2006, p.18)”.

Concordantemente, não tratamos as pessoas nessas condições a partir de suas características singulares, mas a partir de estereótipos acoplados à deficiência. O estereótipo é entendido como “um julgamento qualitativo, baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência (AMARAL, 1995, p.120)”.

Existem estereótipos que fazem referência especificamente aos tipos de deficiência como o deficiente físico ser “o revoltado” ou “o gênio intelectual”; o cego ser “o isolado” ou “o impaciente”; a pessoa com Síndrome de Down ser “a meiguice personificada” (AMARAL, 1998, p.18)”. E outros estereótipos mais gerais, utilizados com grande frequência na mídia, na literatura, nos meios de comunicação no geral, que são os da pessoa com deficiência ser o herói, a vítima ou o vilão, em que:

Ao primeiro cabe sempre o papel daquele que supera todos os obstáculos, ultrapassa todas as barreiras, é “o bom”, corporificação do bem, e até mesmo o melhor; ao segundo cabe o papel de agente desestruturador, destrutivo, de ser “o mau”, corporificação do mal; ao terceiro cabe o papel de impotente, de coitadinho (AMARAL, 1998, p.18).

O uso desses estereótipos é frequente não só às pessoas com deficiência, mas aos com diferenças significativas de um modo geral. Podendo no decorrer do tempo ocorrer a mudança de um estereótipo para outro (AMARAL, 1998).

Consideramos então que, as relações tecidas com qualquer indivíduo são permeadas de juízos de valores e conceitos pré-estabelecidos, criados socialmente. O sujeito, entendido como ser histórico e social, constitui-se nas interações que ele tece. Se ele se distancia ou se difere do que é considerado como padrão na sociedade na qual está inserido, se a sua singularidade o impede socialmente, causando conflitos e desvantagens sociais, estamos perante a diferença significativa.

Diante do que nos é desconhecido e da diferença significativa recorreremos as nossas referências para conhecer e definir o outro. Para esse reconhecimento, a partir de nossas referências, fazemos um julgamento qualitativo utilizando-nos de estereótipos, esses dão conteúdo ao preconceito e permitem a minha definição. Conforme D’Antino os preconceitos

[...] manifestam-se através de pensamentos, palavras ou obras; ou seja, da mesma forma que não se pode ensacar fumaça, não é, também, possível ‘ensacar’ ou esconder nossos preconceitos, pois, independente de nossa vontade, suas expressões nos escapam pelos vãos dos dedos. [...] Expressões essas que se apresentam na forma de algum pensamento, comportamento ou palavra sem que deles, muitas vezes, nos apercebamos, mas que sem dúvida delatam o preconceito (2001, p.187).

A principal característica do preconceito é a desinformação frente à determinada condição, este em muitos casos torna-se inevitável por fazer parte do nosso universo social, por ser divulgada em meios sociais. A reflexão a respeito de determinada condição é que permitirá ou não a presença de preconceitos (D'ANTINO, 2001). A coisificação dos homens é uma das consequências do preconceito “todos são transformados em objetos intercambiáveis” (CROCHÍK, 2008, p.93).

A singularidade de cada pessoa é o que lhe identifica, diferenciando os indivíduos uns dos outros. Estamos em permanente movimento na construção de nossa singularidade, conforme as nossas relações com o meio, com os outros e conosco mesmo. A diferença significativa transforma aquilo que era apenas uma característica (deficiência, raça, etnia) na singularidade do sujeito, reduz-se o sujeito a um único atributo. A leitura social feita coloca o sujeito em grande desvantagem social, pois é depreciativa, desencadeando assim interações conflituosas.

Conforme aludido, o sujeito é constituído nas relações que ele tem com os outros e essas relações são permeadas de conceitos e julgamentos advindos da história do sujeito e da sociedade em que ele vive. A nossa sociedade historicamente atribuiu a determinados grupos que as suas características, as quais constituem a singularidade do indivíduo, são consideradas desviantes nessa sociedade. Destarte, as relações tecidas com esses grupos são permeadas de discriminações, estas valem-se da leitura social que é feita. Vygotsky (1989) em seus estudos nos dá a conhecer a influência que as relações sociais têm para com o desenvolvimento da pessoa com deficiência (apud GOÉS, 2002).

Vygotsky voltou seus trabalhos para compreender como se dava os processos educativos de crianças com alguma deficiência ou incapacidade, a fim de elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano. O foco de suas discussões está em considerar a experiência social do ser humano como um meio de significar a si e ao mundo. Acredita no desenvolvimento pautado num curso dialético e neste entendimento “a criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação” (GOÉS, 2002, p.99).

Em seu trabalho sobre a defectologia, Vygotsky (1989) nos mostra que o desenvolvimento da criança com deficiência dá-se de forma diferente das demais crianças, assim “el niño cujo desarrollo está complicado por el defecto no és simplemente um niño menos desarrollado que sus coetâneos normales sino desarrollado *de outro modo*” (VYGOTSKY, 1989, p.12).

Essa peculiaridade do desenvolvimento da criança com deficiência está nas compensações que o próprio organismo estimula, a fim de reparar a deficiência existente. Pensando nesta questão de compensação, Vygotsky (1989, p. 17) afirma que no trabalho pedagógico “és importante conocer la peculiaridad de camino por él cual debe conducir al niño. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformacion dél menos del defecto em él más de la compensacion”.

Vygotsky não faz diferenciação nas leis de desenvolvimento humano, independente se exista ou não alguma deficiência, as leis para o desenvolvimento são iguais para todos. No caso de pessoas com deficiência, há a necessidade de utilização de outras alternativas (GOÉS, 2002). O autor utiliza-se do conceito de compensação para mostrar a importância das vivências sociais no desenvolvimento humano, salientando o desenvolvimento das crianças com deficiência:

No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com os outros e das experiências em diferentes espaços de cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central (GOÉS, 2002, p.99).

As condições oferecidas pelo meio social vivido, pelas pessoas com deficiência, é que darão significado ao “destino da criança”, e “esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significado, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (GOÉS, 2002, p.99).

Consoante, Vygotsky considera que a deficiência tem um significado social, que pode ser mudado conforme as experiências sociais ocorridas no desenvolvimento desse indivíduo. Para tanto, os objetivos da educação dessas pessoas não pode ser diferente dos demais, é preciso investir em outros meios que não tenham por foco o que a deficiência prejudica, mas que haja um investimento em funções mais complexas, até mesmo intactas.

Para ele, o grupo social é responsável por garantir que, no futuro, eles não sejam tratados ou se sintam como deficientes. Os avanços do conhecimento permitirão a melhoria da saúde e a prevenção ou, talvez, a correção das deficiências, como a cegueira e a surdez. Mas a preocupação maior e a expectativa do autor estão na mudança de mentalidade (GOÉS, 2002, p.106).

Destarte, percebe-se que a mudança deve ocorrer na mentalidade da sociedade e na atual conjuntura o foco volta-se para a inclusão desses sujeitos em vários setores da sociedade, com destaque à inclusão na rede regular de ensino.

2.3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência ficou destinado historicamente à educação especial e esta, por sua vez, constituiu-se de forma assistencial. O poder público sempre se mostrou pouco atuante, dando abertura para que as instituições privadas dominassem esse campo. Para tanto, a Constituição de 1946 e de 1988 asseguram essa relação público/privado com repasse financeiro e isenção de impostos (MELETTI, 2010). Jannuzzi (2006) afirma que esta relação público/privado é tão intensa como uma “parcial simbiose”, a fim de que as políticas públicas sejam influenciadas pelo setor privado.

Os movimentos sociais fizeram-se presente no movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A partir de diversos movimentos que se iniciaram de forma isoladas, mas que foram se agrupando e ampliando em busca de conquistas comuns, chegamos a atual situação política das pessoas com deficiência. Lanna Junior (2010) nos mostra em sua pesquisa que estes movimentos iniciaram-se com o objetivo de modificar a forma negativa de como as pessoas com deficiência são percebidas pela sociedade. Assim, a

[...] maior ênfase foi conferida ao período posterior a 1979, quando as pessoas com deficiência se mobilizaram politicamente em favor de suas reivindicações e se tornaram agentes transformadores de aspectos da sociedade brasileira (LANNA JUNIOR, 2010, p.18).

Podemos destacar o Movimento dos surdos, a Organização dos Deficientes Físicos, as Associações Esportivas, o Movimento Político das Pessoas com Deficiência, o Movimento de Vida Independente, dentre outros.

A adesão a acordos internacionais, a partir da década de 1990, trouxe mudanças significativas na legislação e, em aspectos gerais, às formas de lidar com as pessoas

com necessidades educacionais especiais, incluindo as pessoas com deficiências. Para Bezerra:

[...] a inclusão escolar de pessoas com deficiência emerge com notável força, principalmente nas duas últimas décadas, compreendidas entre o último decênio do século XX e o primeiro do século XXI, não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, ou como proposta radicalmente emancipadora, mas, sobretudo, como uma estratégia pontualmente reformista do capital, um novo princípio regulador da ordem estabelecida. A base material permanece incontestada e acredita-se ser possível superar tanto a exclusão historicamente vivenciada por esses sujeitos, quanto às contradições capitalistas mais amplas, mediante a lógica mistificadora do reformismo (BEZERRA, 2012, p. 28).

Com isso, há o início ao discurso inclusivo nos aparatos legais brasileiros. Já supracitamos os desdobramentos do discurso inclusão/exclusão da qual estamos falando. Essa adesão desdobrou-se em diversas leis, das quais destacamos a LDBEN 9394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial CNE/2001 e em 2008 a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com a lei 9.394/96, a educação especial passa a ser instituída como uma modalidade de ensino. É utilizado pela primeira vez o termo “necessidades educacionais especiais”, citado na Declaração de Salamanca (1994) dois anos antes. Percebe-se um avanço no atendimento à pessoa com deficiência:

A Lei n. 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 59, determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (MELETTI; BUENO, 2010, p.2).

A respectiva legislação avança no sentido de ampliar e melhorar o atendimento à pessoa com deficiência, contudo não caracteriza claramente quem é o aluno com necessidade educacional especial, dando abertura para um atendimento incerto e impreciso.

Com as Diretrizes de 2001 (BRASIL, 2001), temos a definição da educação especial como uma modalidade de ensino e há a delimitação também de quem é o alunado da educação especial. O termo necessidade educacional especial passa a ser utilizado de forma que amplia essa população alvo, incluindo alunos com deficiência, como também os alunos com dificuldades de aprendizagem. Com essa imprecisão a incidência de ocorrer uma caracterização

indevida é grande. Bueno (2008) afirma que estes termos apresentam muitas imprecisões e ambiguidades.

Garcia (2004) quando analisa as Diretrizes de 2001, traz-nos uma contribuição a respeito da flexibilização curricular mostrada com grande frequência na legislação. Quanto ao currículo da escola regular, fica estabelecido no artigo 17:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (p.5).

Desta feita, a escola ao elaborar seu currículo tem de fazê-lo de modo flexível e adaptado conforme as condições que o alunado exigir. O uso desta flexibilização curricular expressa diversos sentidos:

[...] a qual pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em suas estruturas e “enciclopédias”, ou de ser contra desempenhos massificados dos alunos, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem aprendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2004, p.172).

O que se observa nesse percurso histórico e político é que partindo do pressuposto de que a sociedade em que vivemos é excludente em sua essência, as políticas acabam mostrando-se limitadas para o que elas se destinam, que é acabar com a exclusão desses sujeitos.

Em 2001, tivemos também a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), com duração até 2011. O PNE iniciou-se no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, e também pela LDB de 1996, este plano veio como uma forma de estruturar e organizar o Sistema Nacional de Educação (CURY, 1998). A formulação de um PNE é uma forma de que os objetivos e as metas educacionais sejam concretizados, pois

[...] cada governante quer imprimir própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente no médio e longo prazos, jamais no curto prazo. E as consequências recaem sobre a população, que vêm indefinidamente adiando o atendimento de suas necessidades educacionais (SAVIANI, 2010, p.774).

No PNE 2001, com um capítulo dedicado à educação especial, apresenta 28 metas. Percebe-se que este se trata de uma síntese das legislações existentes para a educação especial, contudo neste há prazos a serem cumpridos dentro dos 10 anos. Nota-se que a deficiência auditiva e a deficiência visual são destaques quanto aos recursos que se pretendem adotar. Temos também explicitado a necessidade de se manter vínculos com as instituições especiais no atendimento a estes educandos.

Essencialmente, o PNE 2001 volta-se para os recursos físicos (materiais e infraestrutura) e os recursos humanos (formação dos professores) para que se dê o direito à educação aos educandos com deficiência. Destacam a falta de informações completas sobre essa população, estabelecendo que os censos demográficos e escolares façam essa coleta.

Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), percebeu-se que a proposta é incluir a educação especial às propostas do ensino regular. Uma caracterização do aluno com deficiência é feita, deixando mais delimitado a população alvo, retiram-se as dificuldades de aprendizagem, restringindo a população alvo da educação especial aos alunos com deficiência. A educação especial é definida “como apoio às necessidades do alunado classificado como população alvo e não de modo amplo como a responsável pela implementação da escola inclusiva” (MELETTI, 2010, p.15). Entretanto, apesar dos avanços nessa política, Bueno e Meletti (2011, p. 163) afirmam que esse documento não tem o mesmo caráter dos anteriores, podendo ser ou não seguido por tratar-se de “uma proposição de governo e não de estado”.

Assim sendo, entendemos que inclusão não é o oposto de exclusão. O conceito de inclusão, assim como o conceito de necessidades educacionais especiais nos discursos oficiais brasileiros e nas pesquisas acadêmicas é percebido como um conceito muito discutido, porém pouco definido.

Já o conceito de educação especial é explicado sobre duas perspectivas na atual conjuntura, uma que a concebe como sendo um campo de conhecimento específico da área de educação com suas características e singularidades. E a outra, presente nas políticas educacionais brasileiras, que a compreende como sendo uma modalidade de ensino. Quando se define a educação especial como uma modalidade de ensino a colocamos sempre em subordinação à área de educação.

Em pesquisa a respeito dos trabalhos acadêmicos produzidos nessa área, Garcia (2012) destaca que essa área é permeada por estudos descritivos. Pensando nessas duas concepções da educação especial, Garcia (2012), questiona o fato de grande parte dos trabalhos acadêmicos serem voltados a estudos descritivos, estes segundo a mesma deveriam

produzir reflexões sobre a realidade, pois, “pensar a educação especial como modalidade significa pensar as múltiplas determinações que presidem a constituição histórico-social dos alunos, professores, e instituições que são discutidas e analisadas em nossas pesquisas” (GARCIA, 2012, p.443).

Por conseguinte, podemos destacar que a atual política do país volta-se para a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, entendendo essa inclusão como uma forma de superar as formas de exclusão na qual essas pessoas foram expostas até o momento. Lembrando também que no nosso entendimento a inclusão da forma como está estruturada não passa de um discurso politicamente correto, pois conforme Meletti (2006), inclusão e exclusão fazem parte da mesma trama, o sistema depende da existência da exclusão que ele mesmo cria para sua própria manutenção. O discurso oficial divulgado nas políticas públicas volta-se para as necessidades educacionais especiais, a inclusão e a educação especial como uma modalidade de ensino.

As políticas públicas se voltam para uma inclusão que em seu discurso tem como enfoque as necessidades educacionais especiais. Como já citado, esse termo é utilizado como sinônimo de deficiência. Outro destaque neste discurso das políticas é o de que a educação especial é entendida como uma modalidade de ensino que perpassa as demais modalidades.

Estes discursos por fazerem parte das políticas públicas, apresentam grande veiculação no meio educacional. Neste estudo, entendemos por discurso o “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2003, p.21), mais especificamente, o discurso vai além da fala e da língua, faz referência à significação que os sujeitos realizam daquilo que foi dito. A política é um dos locais em que este discurso é disseminado e esta por sua vez tem sua disseminação em diversas instâncias. Dentre essas instâncias, destaca-se grande incidência na escola, em dados oficiais, em produções acadêmicas, nas próprias políticas, dentre outros. Essa disseminação da política de inclusão também pode ser percebida em meios não acadêmicos, que também são utilizados pelos professores.

Neste trabalho voltaremos nossa atenção para o discurso presente na disseminação dessas políticas, em meios não acadêmicos frequentes no meio educacional, mais especificamente, na Revista *Nova Escola*. Todo este aparato legal e normativo é amparado por estatísticas públicas, tanto demográficas quanto educacionais. Os indicadores sociais construídos a partir das estatísticas públicas são utilizados para indicar o sucesso dessas políticas.

2.4 INDICADORES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Ferraro (2001, p.51) chama atenção para a existência de dois tipos de estatísticas, as de estado e as de movimento. A primeira tem por principal fonte os censos demográficos e “permitem descrever o estado da população no momento do levantamento censitário”, enquanto as estatísticas de movimento “permitem descrever a população do ponto de vista de seu movimento ou dinâmica” (FERRARO, 2001, p.52) estes têm por fonte principal os registros civis. Desta maneira, a utilização das estatísticas públicas neste estudo nos propiciou caracterizar quem é o sujeito com deficiência no Brasil, tendo por base o IBGE como estatística de estado e o Censo Escolar como estatística de movimento.

Essas estatísticas públicas são a base da formulação dos indicadores sociais. O uso de indicadores sociais na nossa sociedade tem sido frequente, pois a partir destes é possível formular, acompanhar como também avaliar a consolidação e desempenho das políticas públicas.

Desta maneira, pode-se dizer que:

Um Indicador Social é uma medida, em geral, quantitativa, dotada de significação social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2003, p.15).

A partir do Indicador Social podem-se formular políticas públicas e acompanhar o impacto das transformações sociais que as políticas trazem ou não. Nas pesquisas acadêmicas o uso de indicadores sociais tem sido feito por diversas áreas com fins distintos. A relevância de se utilizar estes dados está no seu caráter de ser um dado público oficial.

O dado oficial é o dado que determina a construção e avaliação das políticas públicas direcionadas a uma determinada parcela da população. Quando tratamos das pessoas com deficiência nós temos dois grandes bancos de dados nacionais que trazem informações sobre essa população, estes dados são do Censo demográfico e do Censo escolar. O Censo demográfico realizado pelo IBGE a cada dez anos e os Censo escolar da educação básica é feito anualmente. Neste trabalho usarei os dados destes dois bancos.

2.4.1 Censo Demográfico

Desde 1991, as informações sobre a população com deficiência no Brasil, passaram a ser investigadas e divulgadas pelo censo demográfico. Para que isso acontecesse tivemos a criação da lei nº. 7. 853 que em seu artigo 17 indica que “serão incluídas no censo demográfico de 1990, e nos subsequentes, questões concernentes à problemática da pessoa portadora de deficiência, objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no País” (BRASIL, 1989). A partir do ano de 1991 o censo demográfico realizado pelo IBGE deu-se “por meio de inquérito amostral em aproximadamente 11% dos domicílios brasileiros” (MELETTI; BUENO 2010, p.6). Várias críticas foram feitas em relação aos procedimentos utilizados neste censo, pois os índices finais da pesquisa foram mais baixos do que o esperado. Desta maneira,

Algumas hipóteses foram levantadas sobre as prováveis causas dos índices encontrados: limites da metodologia utilizada; o conceito de deficiência adotado pelo IBGE; não reconhecimento da condição de deficiência nas faixas etárias que compreendem o início da vida; ocultamento da informação em função do preconceito sobre as deficiências no país e/ou; dificuldade do pesquisador em identificar a informação (MELETTI; BUENO, 2010, p.6).

Já no Censo de 2000, algumas reformulações foram feitas como exemplo, houve mudança no conceito de deficiência, que passou a ser mais amplo. Os índices finais foram bem diferentes do censo anterior, em que a população de deficientes era de 1,50% do total e no censo de 2000 passou para 14,5% (MELETTI; BUENO, 2010). Apesar das mudanças já realizadas no questionário, a metodologia utilizada é limitada, podendo ter pessoas não deficientes, se declarando como tais, devido à amplitude das categorias questionadas (MELETTI; BUENO, 2010).

A coleta de dados realizada pelos Censos e disseminação por agentes como o IBGE permitem a criação de Indicadores Sociais. O IBGE é um órgão de coleta e disseminação de estatísticas públicas sociais, ele é um “agente coordenador do Sistema de Produção e Disseminação de Estatísticas Públicas, como produtor de dados primários, compilador de informações provenientes dos Ministérios e como agente disseminador de estatísticas (JANNUZZI, 2003, p.37)”. O IBGE como parte do sistema de estatística pública permite, apesar de suas falhas, um acúmulo de informações para analisar e diagnosticar o que tem mudado na realidade brasileira, afim de que se possam construir indicadores sociais.

Os dados divulgados pelo IBGE são coletados por meio dos Censos demográficos, que apresentam muitas informações variadas sobre a população do país. O Censo do Brasil mostra-se internacionalmente como sendo um dos mais detalhados, tendo um grande pessoal envolvido na sua coleta de campo (JANNUZZI, 2003).

O Censo Demográfico, realizado no ano de 2010, teve por base dois diferentes questionários, o questionário de amostra e o questionário básico. Conforme o próprio Censo:

Questionário Básico - aplicado em todas as unidades domiciliares, exceto naquelas selecionadas para a amostra, e que contém a investigação das características básicas do domicílio e dos moradores;

Questionário da Amostra - aplicado em todas as unidades domiciliares selecionadas para a amostra. Além da investigação contida no questionário básico, abrange outras características do domicílio e pesquisa importantes informações sociais, econômicas e demográficas dos seus moradores (IBGE, 2010, p.10, grifo do autor).

As informações quanto às pessoas com deficiência na população brasileira ficaram restritas ao questionário de amostra. Foi investigada a existência de deficiências destacando-se a deficiência visual, auditiva, física (denominada como motora) e a deficiência mental/intelectual.

No questionário a pergunta realizada era se havia dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus. Quanto à deficiência mental/intelectual, perguntava-se se havia alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite suas atividades habituais como trabalhar, ir à escola, brincar, etc. (IBGE, 2010). As respostas dessas questões para a deficiência visual, auditiva e física foram organizadas nas seguintes categorias: não consegue de modo algum, grande dificuldade, alguma dificuldade e nenhuma dificuldade. Para a deficiência mental/intelectual apenas sim ou não.

O IBGE definiu as deficiências investigadas da seguinte forma: para a deficiência visual “foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de enxergar (avaliada com o uso de óculos ou lentes de contato, no caso da pessoa utilizá-los)” (IBGE, 2010, p.27); para a deficiência auditiva “se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso da pessoa utilizá-lo)” (IBGE, 2010, p.27); para a deficiência motora “se a pessoa tinha dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (avaliada com o uso de prótese, bengala ou aparelho auxiliar, no caso da pessoa

utilizá-lo)” (IBGE, 2010, p.28). Já para a deficiência mental/intelectual¹ que no questionário não apresenta categorias, temos a seguinte informação:

Foi pesquisado se a pessoa tinha alguma deficiência mental ou intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar etc.

A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos de idade. Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose (IBGE, 2010, p.28).

Tendo em vista as categorias utilizadas para definir a existência ou não de deficiências, considerando a amplitude dessas categorias, neste trabalho basearemos nossos resultados para as deficiências visuais, auditivas e motoras, utilizando-se apenas da categoria “não consegue de modo algum”, considerando que nesse espaço encontram-se realmente as pessoas com deficiência.

Neste Censo, a população brasileira foi de 190.755.799. Os que têm alguma das deficiências investigadas, são 45.606.048, correspondendo a 23,91% da população. A maior incidência é da deficiência visual, sendo que os que *não conseguem de modo algum* são 506.377 e os que têm *grande dificuldade* 6.056.533. Na sequência, temos a deficiência física em que na categoria *não consegue de modo algum* temos 734.421 e os com *grande dificuldade* são 3.698.929. Na deficiência mental/intelectual temos um total de 2.611.536 e a menor incidência é na deficiência auditiva sendo 344.206 *não conseguem de modo algum* e 1.798.967 com *grande dificuldade*.

Considerando a porcentagem, podemos dizer que 23,91% da população têm alguma das deficiências investigadas. Levando em conta apenas os que *não conseguem de modo algum* e os com *grande dificuldade*, podemos aferir que destes, 14,39% têm dificuldade permanente em enxergar; 9,72 % têm deficiência física; 5,72% deficiência mental/intelectual e 4,69% deficiência auditiva. Essas porcentagens trazem à tona novamente a questão dos limites metodológicos de coleta do IBGE, pois as deficiências de maior incidência são as deficiências visual e física.

Nessas duas deficiências temos a categoria *grande dificuldade* permitindo a pessoas com problemas visuais que fazem uso de óculos e que não são consideradas deficientes visuais, acabem sendo entendidas como tal. Outros que podem ser classificados erroneamente como deficientes são os que apresentam dificuldade de locomoção, também não

¹ Estou adotando a nomenclatura do IBGE para mental/intelectual.

caracterizada por deficiência física, mas que devido à amplitude das categorias são considerados deficientes. Há de se considerar que estes números são superestimados, contudo sendo o dado oficial são eles que devem ser considerados na elaboração das políticas públicas, ainda que sejam limitados.

A tabela 1 traz os dados de matrícula do último censo escolar disponível, 2012, da população com deficiência no Brasil, da qual faremos alguns apontamentos.

Tabela 1 - Matrículas de alunos com deficiência por modalidade de ensino².

MOD. ENSINO	GERAL	NEE	D.V³	D.A⁴	D.M	D.F
REGULAR	45.302.401	570.735	67.724	53.282	337.691	81.948
ESPECIAL	199.681	199.681	6.549	13.673	171.766	30.818
EJA	3.854.746	50.198	10.109	6.958	27.859	5.184
Total	49.356.828	820.614	84.382	73.913	537.316	117.950

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados extraídos do banco de Microdados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica. Microdados: de 2012.

Pode-se perceber que a ordem de incidência das deficiências difere muito. No IBGE temos a ordem das deficiências em: deficiência visual, deficiência física, deficiência mental/intelectual e deficiência auditiva. Enquanto que no Censo Escolar, a ordem das deficiências é: no ensino regular: mental/intelectual, física, visual e auditiva; na modalidade especial: deficiência mental/intelectual, física, auditiva e visual. Já na modalidade de educação de jovens e adultos a deficiência mental/intelectual está em maior incidência, seguindo da deficiência visual, auditiva e física.

Outro ponto a ser destacado nessa tabela, é o caso da deficiência mental. Na modalidade regular no ano de 2012, se somarmos as deficiências visual, auditiva, mental e física temos um total de 540.645 matrículas, destas 337.691 são da deficiência mental, o que corresponde a 62,46% das matrículas. No Brasil, somando todas as modalidades de ensino no ano de 2012 temos um total de 820.614 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, destes 537.316 são de deficiência mental, o que corresponde a 65,47%.

Desta maneira, levando em conta o grande número de matrículas de alunos com deficiência mental, divulgados no censo escolar e a alta estimativa de pessoas com deficiência visual pelo censo demográfico, há desconexões entre os próprios dados oficiais, nos mostrando que a deficiência mental é um fenômeno escolar. Outra questão é que mesmo

² Estou apresentando apenas estas deficiências, pois são as investigadas pelo IBGE.

³ Para a deficiência visual foi realizada a soma das matrículas de alunos com cegueira e baixa visão.

⁴ Para a deficiência auditiva foi realizada a soma das matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva.

sendo limitados, é a partir deles que as políticas devem ser elaboradas, então a área da deficiência visual e intelectual deveriam ser o foco das políticas.

Considerando a localização, se zona urbana ou rural, temos na zona urbana um total de 160.934.649 pessoas, o que equivale a 84,37% da população brasileira. Destes, 38.473.702 apresentam *alguma das deficiências investigadas*. Para a deficiência visual temos 438.481 que *não conseguem de modo algum* e 5.033.221 com *grande dificuldade*. Na deficiência física, os que *não conseguem de modo algum* são 637.456 e com *grande dificuldade* 3.132.118. A deficiência mental/ intelectual corresponde a 2.165.748 da população urbana com deficiência e em menor quantidade a deficiência auditiva com 289.561 que de *não conseguem modo algum* e 1.489.770 com *grande dificuldade*.

Quanto à zona rural, as pessoas ali residentes somam um total de 29.821.150, equivalente a 15,63% dos brasileiros. Com alguma das deficiências, 7.132.347. Quando cotejamos por tipo de deficiência temos que na deficiência visual os que *não conseguem de modo algum* são 67.896 e 1.023.312 apresentam *grande dificuldade*. Já para a deficiência física que é a segunda em incidência, temos 96.965 e 566.812, sendo respectivamente os que *não conseguem de modo algum* e com *grande dificuldade*. Para a deficiência menta/intelectual temos 445.788 pessoas. E por últimos em menor incidência está a deficiência auditiva com seus 54.645 que *não conseguem de modo algum* e 309.196 com *grande dificuldade*.

No censo escolar de 2012, ao verificarmos os alunos que moram no campo e recebem escolarização seja no campo, seja na cidade temos os seguintes resultados.

Tabela 2 - Matrículas de alunos que residem no campo e estudam na cidade ou no campo, por modalidade de ensino.

LOC. ESCOLA	NEE	REGULAR	ESPECIAL	EJA
Campo cidade ⁵	98.677	44.933	21.300	3.156
Campo campo ⁶	89.047	63.972	979	6.579
TOTAL	187.724	108.905	22.279	9.735

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados extraídos do banco de Microdados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica. Microdados: de 2012.

⁵ Alunos que moram no campo e estudam na cidade.

⁶ Alunos que moram no campo e estudam no campo.

A partir dessa tabela vemos que a quantidade de alunos com deficiência que reside no campo e recebe escolarização é ínfima. Se pegarmos apenas os que estão na modalidade regular temos um total de 108.905. Considerando as estimativas do IBGE, estima-se que há cerca de 2.564.614 pessoas residentes na zona rural que declararam não conseguir de modo algum ou ter grande dificuldade na área motora, visual, auditiva, intelectual, isso na zona rural. Ora se a estimativa é de que há 2.564.614 pessoas e nós temos um total de 187.724 com necessidade educacional especial na escola, isto significa que a política inclusiva tem atendido a aproximadamente 7,31% dessa população.

Diante dessa situação alarmante, vemos que essa interface educação especial e educação no campo têm sido deixada de lado, não só nos dados oficiais, como também no meio acadêmico. Considerando que a educação especial e a educação no campo são direitos garantidos por lei, essa é mais uma amostra do “quanto estamos longe de pensar a educação especial como um direito universal” (CAIADO; MELETTI, 2011, p.6). Em pesquisa realizada por Caiado e Meletti (2011, p.2), as autoras nos mostram que essa interface da educação especial com a educação no campo é praticamente inexistente nos trabalhos acadêmicos. No período de 20 anos o Grupo de Trabalho da Educação Especial da ANPED, não teve nenhum trabalho dentro dessa temática. Então podemos dizer que diante da situação atual as pessoas com deficiência que residem no campo sofrem o “descaso de ações na área de políticas públicas”, como também pela falta de pesquisas acadêmicas.

Ao verificarmos os dados das pessoas com deficiência por gênero, temos que a população de homens é de 93.406.990 correspondendo a 48,97% da população brasileira. Assim, as mulheres são 97.348.809, 51,03%. Temos que 19.805.367 dos homens apresentam alguma das deficiências investigadas pelo censo demográfico, sendo 21,20 % deste total. Já para as mulheres, 25.800.681 apresentam alguma das deficiências investigadas, sendo 26,50%.

Na deficiência visual na categoria de não consegue de modo algum temos um total de 506.377, destes 237.538 são homens e 268.839 são mulheres. Correspondendo então a um total de mulheres 53,09% superior aos dos homens, 46,9 % nessa categoria. Considerando os que apresentam grande dificuldade no campo visual temos um total de 6.056.533, 40,24% são homens e 59,75% mulheres.

Quando cotejamos estes dados com os números de matrículas de alunos com deficiência divulgados no Censo Escolar, percebemos uma inversão na questão do sexo, conforme a tabela abaixo.

Tabela 3 - Matrículas de alunos com deficiência por modalidade de ensino, sexo e raça

Raça	Sexo	Modalidade de ensino					Total
		Regular		Especial	EJA		
		Geral	NEE	NEE	Geral	NEE	
Não declarada	Masculino	8.229.664	111.123	39.754	897.215	12.119	9.289.875
	Feminino	8.118.587	71.435	28.867	868.669	7.365	9.094.923
Branca	Masculino	6.709.559	111.490	45.365	251.043	6.069	7.123.526
	Feminino	6.738.404	71.849	33.872	285.825	4.226	7.134.176
Preta	Masculino	726.809	13.988	5.044	89.871	1.747	837.459
	Feminino	664.205	8.123	3.189	88.997	1.110	765.624
Parda	Masculino	7.324.657	115.467	22.352	645.787	10.259	8.118.522
	Feminino	7.123.569	70.465	16.536	691.684	6.079	7.908.333
Amarela	Masculino	99.310	1.399	5.318	5.946	91	112.064
	Feminino	96.677	952	3.422	6.607	52	107.710
Indígena	Masculino	117.677	991	242	12.390	100	131.400
	Feminino	113.286	656	161	13.545	81	127.729
Total		46.062.404	577.938	204.122	3.857.579	49.298	50.751.341

(conclusão)

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados extraídos do banco de Microdados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica. Microdados: de 2012.

A tabela 3 apresenta os dados do censo escolar 2012 das matrículas de alunos com deficiência por modalidade de ensino, sexo e raça. O destaque dos números exibidos está na inversão do sexo predominante, que neste caso é o masculino. Quando apresentamos as estimativas do censo demográfico, a população de mulheres é de 2,06% maior que a população masculina, isso dá em torno de 3.941.819 mulheres a mais. Se olharmos as estimativas para as pessoas com deficiência, o sexo feminino prevalece à frente com uma porcentagem um pouco maior de 5,3%. Contudo, ao nos determos aos números de matrículas das pessoas com deficiência que estão na escola, há uma inversão em todas as modalidades, regular, especial e EJA, o sexo masculino é o predominante. Por exemplo a raça

branca, na modalidade regular, no sexo feminino há 71.849 matrículas, no sexo masculino 111.490, uma diferença de 39.641 matrículas de homens a mais.

Na população brasileira, conforme o IBGE, existe uma incidência entre homens e mulheres na população geral que se mantém quando há deficiência e também se mantém quando observamos a população escolar sem deficiência. Existe uma estimativa oficial que não se sustenta na escolarização das pessoas com deficiência. Não há nenhuma condição de deficiência que apresente uma incidência tão maior em homens que justifique essa diferença.

Sem fazer a discriminação de sexo, ao considerarmos a raça/cor pelas subcategorias temos em *não consegue de modo algum* na deficiência visual: 52,6% da raça branca, 8,46% preta, 1,15% amarela, 37,35% da cor parda, 0,32% indígena. Assim temos a prevalência da cor branca, seguida da parda, preta, amarela e indígena com menos de 1%. Já na subcategoria *grande dificuldade*, a cor parda tem prevalência correspondendo a 44,47%, na sequência a cor branca com 44,14%, a cor preta 9,66%, 1,26% a amarela e 0,44 % da raça indígena.

Quanto à deficiência auditiva a categoria *não consegue de modo algum* corresponde a uma porcentagem de 0,75% do total dos que apresentam alguma deficiência. Destes, a quantidade de homens e mulheres é muito próxima sendo 50,08% homens e 49,91% mulheres. No que se refere à cor, há prevalência da cor branca, com seus 51,5 %, na sequência a cor parda com 39,9%, a cor preta 7% e a amarela e indígena com menos de 2% as duas juntas. Na categoria *grande dificuldade* da deficiência auditiva, correspondente a 3,94% do total das deficiências, temos o número de homens um pouco maior que o de mulheres, sendo 52,6% homens e 47,3% mulheres. Quanto à cor, há prevalência da raça branca com 50,27%, parda 39,8%, preta 8%, amarela 1% e indígena 0,4%.

Na deficiência física, indicada pelo IBGE como motora, a categoria *não consegue de modo algum* corresponde a 1,61% do total das deficiências, sendo estes 46,6% homens e 53,3% mulheres. A prevalência da cor branca é de 54,9%, a parda 36,5%, na cor preta temos 7,30%, amarela e indígena menos de 1%. Já na categoria *grande dificuldade*, temos um percentual de 8,11% frente ao total das deficiências. Dentre estes temos 37,09% de homens e o número de mulheres chegando a 62,9%. A cor branca corresponde a 47%, a parda 41,57% a cor preta 9,81%, a amarela 1,12% e a indígena com menos de 1%.

Quanto à deficiência mental/intelectual, do total de 2.611.536, destes 1.409.597 são homens e 1.201.938 mulheres. Assim, 53,97% são homens e 46,02% mulheres. Deste total, existe a prevalência da raça branca com 1.197.836, na sequência a raça parda com

1.153.879, depois a raça preta com 220.809 a amarela com 28.362 e a raça indígena com 10.651.

Ao considerar os dados de IBGE por grupos de idade, discriminamos a idade que abrange o período escolar, 0 a 17 anos. Neste intervalo de 0 a 17 anos destacamos que 56.295.500 da população brasileira está nessa faixa etária e destes 4.678.008 apresentam pelo menos uma das deficiências investigadas o que corresponde a 8,30% dessa população.

Quando cotejamos por deficiência, temos que a deficiência de maior predominância nessa faixa etária é a deficiência mental/intelectual, que corresponde a 504.740, na sequência temos a deficiência visual com 80.875 em *não consegue de modo algum* e 415.097 com *grande dificuldade*. Na deficiência física, os que *não conseguem de modo algum* são 134.910 e *grande dificuldade* 107.504; por último temos a deficiência auditiva com 66.839 em *não consegue de modo algum* e 116.328 com *grande dificuldade*. Esta ordem de predominância das deficiências difere dos dados apresentados anteriormente em que a deficiência visual é a de maior incidência, essa condição fica mais clara quando observamos que na deficiência visual a faixa etária que tem o maior número de deficientes é de 80 anos ou mais na subcategoria *não consegue de modo algum*, o que nos leva a suspeitar que isto seja devido aos problemas visuais ocasionados pelas doenças que acometem a velhice.

A partir desses dados apresentados podemos destacar que a estimativa do IBGE é de que a deficiência com maior incidência na população brasileira é a deficiência visual, seguida da deficiência física, mental e auditiva. Essa ordem de deficiências há diferença quando tratamos das pessoas que recebem escolarização. Outro ponto a se destacar é a discrepância que há entre a estimativa de pessoas com deficiência de acordo com o IBGE e o número que pessoas que estão recebendo algum tipo de escolarização indicados pelo censo escolar. Essas divergências nos dados oficiais nos fazem perceber o quanto estamos aquém de uma política inclusiva que atenda à real demanda.

Quanto à educação de pessoas com deficiência no campo, pode-se dizer que o mesmo problema se repete a demanda é grande e os que estão na escola são poucos. Mais uma vez voltamos para a questão da oficialidade destes dados, que mesmo sendo limitados em suas metodologias de coleta, são oficiais, portanto o governo utiliza-se destes dados na elaboração de políticas públicas.

Destarte, oficialmente essa é a população com deficiência no nosso país. Uma população com precariedade na educação no campo, com baixa incidência de alunos com deficiência nas escolas. Em contraste com essa situação, a política atual indica que às

peças com deficiência terão preferencialmente atendimento na rede regular de ensino, receberão atendimento educacional especializado, currículo adaptado, recursos pedagógicos, atendimento à população rural, dentre outras coisas. Tudo isso nos deixa evidente que há um descompasso entre estas três frentes, o censo demográfico, o censo escolar e as políticas públicas.

2.4.2 Censo Escolar

O INEP anualmente coordena a realização dos censos escolares, o qual se trata de um “levantamento anual de dados estatísticos educacionais no âmbito nacional” (MELETTI, 2010, p.20). A partir do preenchimento dos dados dos alunos, da escola e dos docentes, num sistema *on line* chamado Educacenso, é feita a busca de informações sobre toda a educação básica em todas as suas etapas (MELETTI, 2010). A partir dessas informações é possível:

[...] traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (Censo INEP/MEC - www.inep.gov.br/basica-censo)

A coleta dos dados do censo escolar é feita a partir das secretarias de todas as escolas tanto públicas quanto privadas e a organização e sistematização das informações obtidas é feita pelo INEP.

Por meio do censo escolar é possível ter acesso às informações a respeito de toda a educação básica, dentre estas informações, estão as das pessoas com deficiência. Os dados oficiais sobre os processos de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil estão sendo objeto de análise do grupo de pesquisa “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros” que faz parte do Observatório da Educação. A partir das análises desenvolvidas nesta pesquisa, irei apresentar em que processos de escolarização essa população está inserida.

Dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, destacaremos as pesquisas que se voltaram para as modalidades de ensino regular, especial e EJA (BUENO; MELETTI, 2011; 2010); etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e médio

(BUENO; MELETTI, 2011; 2010). Quanto à localização da escola, se na zona rural ou zona urbana (SANTOS; SÁ; SELIGARDI, 2012). Sobre a zona rural, há um destaque para algumas dessas populações, sendo estas as áreas de assentamento da reforma agrária, terra indígena e as populações em área de remanescente de quilombo (SANTOS; SÁ; SELIGARDI, 2012).

Bueno e Meletti (2011) investigaram as condições de escolarização das pessoas com deficiência na educação infantil, no período de 2007 a 2010. Partem do entendimento de que a inclusão de pessoas com deficiência deve se iniciar nos anos que antecedem o ensino fundamental, pois o desenvolvimento dessas crianças trará mais resultados se forem iniciadas precocemente.

O primeiro destaque dos autores é para o baixo número de matrículas nesta etapa. Ao analisarem as matrículas no geral da educação infantil percebe-se que há uma diminuição nas matrículas da educação infantil de 78.959 em 2007 para 69.441 em 2010. A justificativa que os autores encontraram foi a mudança realizada no ensino fundamental, passando de 8 para 9 anos. Assim, denotam quando mostram os números de matrículas de alunos com deficiência nas creches e pré-escolas.

Quando discriminam a educação infantil entre creche e pré-escola, percebe-se que na creche na modalidade regular, houve um grande aumento nas matrículas. Já na creche modalidade especial houve um decréscimo

No entanto, não parece ter havido absorção de alunos das creches especiais, pelas regulares, já que estas últimas tiveram suas vagas preenchidas em 2010, em mais de 4.500 em relação ao ano base, enquanto que as vagas nas especiais sofreram redução de mais de oito mil no mesmo período (BUENO; MELETTI, 2011, p.72).

Quanto à pré-escola, percebe-se a mesma tendência das creches em que há um aumento significativo nas matrículas da modalidade regular e um decréscimo na modalidade especial. Entretanto, o decréscimo não se equipara ao aumento na modalidade especial “esta discrepância mostra que muitos alunos que estavam matriculados em escolas especiais provavelmente deixaram de ser atendidos” (BUENO; MELETTI, 2011, p.73).

Ao verificar por tipo de deficiência, os autores optaram por observar apenas as deficiências clássicas: visual, auditiva, intelectual e física. Destacando-se a educação infantil no geral, percebe-se que a deficiência intelectual é a de maior incidência, seguido da deficiência física, auditiva e visual. Ao discriminar entre creche e pré-escola, observa-se a mesma tendência “o que mostra que não há grandes discrepâncias entre essas sub-etapas, ou seja, parece que está ocorrendo um fluxo contínuo de alunos com deficiência, da creche para a pré-escola” (BUENO; MELETTI, 2011, p.75).

Diante destes dados, Bueno e Meletti (2011) destacam que a falta de políticas públicas para a inclusão dessa população na educação infantil, reflete na baixa incidência dessa população nessa etapa de ensino. Outro ponto se dá na maior prevalência de crianças com deficiência na pré-escola, mostrando que a creche ainda é um local com poucas oportunidades para essa população.

Outra pesquisa realizada também por Bueno e Meletti (2011) que teve por objetivo analisar as políticas de escolarização dos alunos com deficiência, sendo um dos focos de análise os indicadores educacionais da educação especial. Nesta pesquisa, voltaremos a nossa análise apenas no aspecto que tange aos indicadores educacionais, por ser o objeto deste nosso estudo.

Os autores Bueno e Meletti (2011, p.168) utilizaram-se das sinopses estatísticas e dos microdados disponibilizados pelo INEP, no período de 2000 a 2009 “abrangendo o tipo de escolarização (especial ou regular), o nível/ etapa e modalidade de ensino e os tipos de deficiência” dos dados nacionais.

Ao verificar os números de matrícula por tipo de escolarização, se na escola especial ou regular, nota-se que até o ano de 2006, as matrículas na escola especial ultrapassam do ensino regular. De 2007 a 2009 a uma redução geral das matrículas. É evidente um aumento nas matrículas do ensino regular

Esse aumento, no entanto, cotejado com as matrículas no ensino segregado mostra que, pelo menos até 2005, não foi fruto de migração de um sistema para outro porque as matrículas no último também cresceram, embora com índices menores que as do ensino regular (entre 3 e 8% ao ano) (BUENO; MELETTI, 2011, p. 170).

Isso mostra que há um crescimento da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Os autores (BUENO; MELETTI, 2011) ao verificarem as matrículas por nível/etapa de ensino sendo: creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e EJA; nessas etapas observaram-se “situações muito distintas”, (p.171). No ensino médio e na EJA sempre houve crescimento neste período de 2000 a 2009, enquanto que na educação infantil, havia decréscimo ou estagnação. A justificativa para a diminuição de matrículas na educação infantil dá-se à falta de políticas para essa etapa de ensino. Já para o aumento de matrículas na EJA, pode-se justificar por um baixo rendimento na escolarização. Outra justificativa que a “prática rotineira de encaminhamento de alunos com deficiência que permaneceram anos a fio na escola, com baixíssimo rendimento escolar encaminhado para a EJA” (BUENO; MELETTI, 2011, p.173).

Especificando mais o caso da EJA, a pesquisa realizada por Gonçalves (2012, p. 3), destaca que a EJA tornou-se uma “extensão da educação especial” e o que mais se destaca são os números altos de alunos com deficiência intelectual nessa etapa de ensino, em todos os níveis. Ao verificar o número de alunos matriculados com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos, no período de 2007 a 2010, percebe-se que de 1ª a 4ª série a deficiência intelectual corresponde a 70% dos alunos com necessidades educacionais especiais; de 5ª a 8ª série, de 16 a 37% e no ensino médio entre 7 e 20 %.

Bueno e Meletti (2011) quando verificam os locais que ocorrem a escolarização, se ensino regular ou escola especial, por tipo de deficiência, destacam que: para a deficiência visual o número de matrículas é maior no ensino regular. Para a deficiência auditiva, até o ano de 2005, o sistema segregado continha o maior número de matrículas, mas o ensino regular obteve um crescimento contínuo, chegando a ultrapassar as matrículas da escola especial nos anos seguintes. Já para a deficiência física houve um “crescimento vertiginoso das matrículas no ensino regular, as dos sistemas segregados permaneceram estáveis no período” (BUENO; MELETTI, 2011, p.179). Na deficiência intelectual, também nota-se este crescimento:

A tendência de crescimento das matrículas no período parece ser mais forte ainda no caso dos alunos com deficiência intelectual: com exceção do ano de 2007, até 2008 o crescimento anual foi significativo (entre 6 e 16% por ano), o que, dada a alta concentração delas nesses alunos, joga para o alto as estatísticas globais (BUENO; MELETTI, 2011, p.179).

Dessa maneira, podemos considerar que no ensino regular encontramos a maioria das pessoas com deficiência visual, na deficiência física deficiência auditiva houve um crescimento que em 2009 o ensino regular também superou os espaços segregados. Somente na deficiência intelectual é que as escolas e classes especiais detêm o maior número de matrículas.

Gonçalves et al. (2011) em outro estudo faz um destaque para a população com deficiência intelectual matriculada na EJA, que mora no campo (zona rural), no estado do Paraná. Inicialmente as autoras salientam que há um alto número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos no período analisado (2007-2010), como já citado anteriormente no trabalho de Bueno e Meletti (2011), e a tendência é aumentar. Na sequência, passa para a análise do estado do Paraná, discriminando gênero, raça e localização da residência do aluno e da escola.

Os estudantes que residem no campo têm seus dados no Censo Escolar identificados como alunos que residem no campo e estudam na cidade e alunos que residem no campo e estudam no campo. Nos seus resultados, percebe-se que a maior incidência dos alunos que moram no campo com deficiência intelectual, realiza seus estudos na cidade. Destaca-se também que a prevalência é do sexo masculino e a raça não declarada.

Outro trabalho que se dedicou ao estudo das populações com deficiência residentes no campo é o de Santo, Sá e Seligardi (2012) em que as autoras deram destaque no seu estudo para algumas das populações do campo, sendo estas: terra indígena, área de quilombo e área de assentamento de reforma agrária. A partir deste estudo, tivemos a informação de que o número de alunos que estudam no campo, no período analisado, 2007 a 2010, tem diminuído. Contrariamente é a situação dos alunos com deficiência que estudam no campo, que tiveram um aumento significativo nas matrículas.

Outra contribuição que este estudo nos trouxe é a de que a população de alunos com deficiência que estudam no campo, nessas áreas investigadas tem aumentado consideravelmente, principalmente na área de quilombos. Contudo, observando as três áreas analisadas, a população com deficiência é maior na área de assentamento da reforma agrária que no ano de 2010 tinha um total de 2942 matriculas.

Ao analisar por modalidade de ensino cada uma das áreas de localização diferenciada, as autoras chegaram aos seguintes resultados: na área de terra indígena, as matriculas no ensino regular aumentaram em 116,22%, ao contrário da modalidade especial e EJA. Na área de quilombo “todas as modalidades de ensino tiveram aumento quando comparados os dados de 2010 com o ano de base de 2007”. Já na área de assentamento, percebemos também o aumento das matrículas no ensino regular, ano a ano, na EJA também houve aumento, mas na modalidade especial tivemos uma pequena redução.

Quando as autoras (SANTO; SÁ; SELIGARDI; 2012) verificaram por tipos de deficiência, percebeu-se que a deficiência mental tem maior incidência e aumento em todos os anos em todas as áreas de localização diferenciada. Na área de terra indígena, as autoras destacam a deficiência visual como a que teve maiores oscilações. Quanto à área de quilombos “houve aumento em todas as deficiências quando comparados os anos de 2007 a 2010”. Na área de assentamento também houve aumento em todas as deficiências “com destaque para deficiência mental e visual, as quais juntas representaram 74% do total geral das matrículas no ano de 2010”.

Dessa maneira, por meio destes estudos podemos destacar que os dados oficiais que temos e a literatura especializada (JANNUZZI, 2006; BUENO, 2008) nos

indicam que há uma estimativa de grande ocorrência dessas condições (pessoas com deficiências) e as pesquisas que se pautaram nos dados oficiais nos indicam uma grande discrepância. Se considerarmos a estimativa do IBGE para a ocorrência de pessoas com deficiência na população brasileira e contrapormos com os estudos atuais sobre as condições de escolarização dessas pessoas, percebemos que apenas uma pequena parte dessa população tem acesso à escola.

Assim, considerando que a o tripé da educação especial é acesso, permanência e escolarização, uma política que tenha por meta implementar um sistema inclusivo deve pautar-se nessa tríade. Essa política tem que abarcar a mobilidade tanto dos alunos que estão no sistema segregado para a escola regular, como também possibilitar o acesso à educação básica de uma parcela considerável da educação.

Tendo por base os dados dos censos, a política na elaboração de suas propostas deve levar em conta o alto número de pessoas estimadas com deficiência visual e a quantidade alta de alunos com a deficiência intelectual nas escolas. A educação no campo em interface com a educação especial, também necessita de um cuidado maior, pois tem sido deixada de lado até mesmo nas pesquisas acadêmicas da área. Levando em conta estes dados na elaboração das políticas, seja talvez uma tentativa de minimizar o grande descompasso que há entre estas três frentes: censo demográfico, censo escolar e política pública.

Esta nossa análise, trouxe à tona o quanto estamos aquém de um sistema educacional inclusivo. Ainda que os dados do IBGE tenham uma coleta questionável, mesmo que quando consideramos em nossos resultados as pessoas que se declararam com grande dificuldade para enxergar, podemos estar incluindo problemas visuais que não são considerados deficiências, podemos considerar que há uma grande precariedade no acesso dessa população à educação básica.

3 REVISTA NOVA ESCOLA: BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Este capítulo visa apresentar um balanço sobre os trabalhos acadêmicos produzidos a respeito da revista *Nova Escola*. Para tanto, tomamos por base de pesquisa o banco de teses e dissertações, disponível no site da Capes. Este banco foi escolhido por ser o lugar onde todas as teses e dissertações defendidas no Brasil possuem seu registro e as mais recentes têm seu resumo disponível.

Durante a realização deste balanço, alguns contratemplos nos levaram a efetuar algumas mudanças no ano de busca dos trabalhos. A princípio, nosso período de busca era de 1997 a 2012, sendo o mesmo espaço de tempo dos artigos da revista *Nova Escola*, em que 1997 é o ano pós LDB e 2012 o ano de início da pesquisa de mestrado.

Contudo, esses anos tiveram que ser reduzidos devido à inconstância no banco de teses e dissertações. Num período de mais de dois meses o banco esteve em manutenção e quando retornou os registros eram apenas a partir do ano de 2005. Desta maneira, o período da nossa busca foi de 2005 a 2012 e o filtro utilizado foi “Revista Nova Escola”.

Feita a busca, ano a ano, obtivemos um total de 44 trabalhos, sendo 9 teses e 35 dissertações. Para a organização dos mesmos, elaboramos um quadro no qual tendo por base as informações contidas nos resumos discriminamos: o ano de publicação, área de conhecimento, instituição defendida, nível do trabalho, título, objetivo geral, metodologia, principais resultados, referencial teórico anunciado e autor.

Observando os anos de defesa, constatamos que as produções estão distribuídas nos 8 anos sem nenhuma concentração em algum dos anos. O único detalhe é que nos anos de 2005 e 2011 não houve nenhuma tese defendida. Quanto às instituições de defesa, há uma predominância dos trabalhos nos estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina, sendo esses três estados os locais de defesa de 29 trabalhos, correspondendo a 65% dos mesmos.

3.1 A ÁREA DE CONHECIMENTO

Ao separarmos os trabalhos por área de conhecimento, conforme as áreas anunciadas pela Capes, tivemos os seguintes resultados:

Tabela 4 - Teses e dissertações por área de conhecimento

Área de conhecimento	Quantidade de trabalhos
Educação	25
Letras	9
Língua portuguesa	1
Linguística	6
Planejamento urbano	1
Comunicação	1
Ensino	1

Fonte: a própria autora

A partir dessa tabela, podemos afirmar que a área da educação detém a maior parte das produções sobre a revista *Nova Escola*, 25 trabalhos. Na sequência, temos a área de letras com 9 produções. Essas divisões das áreas de conhecimento estão conforme a Capes, entretanto, se agregássemos os trabalhos de linguística e língua portuguesa à área de letras, teríamos 16 trabalhos, o que corresponderia a 93% das defesas concentradas nas áreas de educação e letras.

3.2 OS OBJETIVOS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Conforme supracitado, analisamos por meio dos objetivos existentes os resumos, quais os focos de investigação que têm as pesquisas que pautam na revista *Nova Escola*. Foram encontrados três grandes temáticas, sendo estas: o professor, o ensino e uma última que denominamos concepções.

Nas pesquisas que se voltam para o professor, em geral buscam investigar como o docente é visto pela revista, como ele deve agir, quais os seus desafios, sua postura ideal, dentre outras questões. Dentro desta temática, encontramos um total de 16 trabalhos.

Desses 16 trabalhos, 2 trabalhos (OLIVEIRA, 2006; RODRIGUES, 2007) se preocupam em procurar na revista marcas que a identifiquem como um objeto instaurador de posturas e mecanismos disciplinares no professor. Outros 3 trabalhos pesquisam como a revista ensina os modos de ser docente (KLEIN, 2008; FILHO, 2007; PIMENTEL, 2006); os modelos ideais de professor é o objetivo de outros 3 trabalhos (RIPA, 2010; ROCHA, 2007; OECHSLER, 2011).

Damello (2010), Rosa (2012) e Garbini (2012) investigam a conduta e o agir do professor na revista *Nova Escola*; os desafios do docente indicados pela revista (ALVES,

2010); as representações sociais (MARQUES, 2010; ANDRADE, 2012) e, por fim, a produção da identidade no professor é investigado por Beloti (2011) e Silva (2005).

O outro foco de investigação, que é o ensino, volta-se para a revista no sentido de encontrar o que a mesma tem apresentado quando trata do ensino de algum conteúdo específico como história, matemática, genética, produção de texto e informática. Dentro desta temática tivemos a concentração de 5 trabalhos.

Ramos (2009) busca em sua tese analisar como a revista *Nova Escola* elabora o seu currículo tendo em vista o momento de transição do ensino de história. Já Evangelista (2008) em sua dissertação, volta-se para a revista *Nova Escola* em busca da perspectiva de educação matemática que está nos textos da revista, também busca saber qual a argumentação que o periódico usa para convencer os professores a adotarem tal visão.

Sanches (2007) busca analisar como é o ensino de genética e biotecnologia na *Nova Escola*, analisando a reportagem e os planos de aula. Na área de letras temos a tese de Pinton (2012) que busca analisar sobre o ensino de produção textual na revista *Nova Escola*. Já na área de linguística, Grando (2011), preocupa-se em saber o que a revista apresenta sobre o uso das TIC⁷ na pesquisa escolar realizada na internet.

A outra temática presente nos trabalhos foi sobre concepções, ou seja, o que a revista *Nova Escola* traz e compreende sobre determinados assuntos frequentes no cotidiano escolar, como por exemplo: hiperatividade (RITCHTER, 2012); adolescência (AGUIAR, 2007); educação infantil (ANJOS, 2008); educação ambiental (MEZZARI, 2012); políticas educacionais (CARVALHO, 2006; CHIQUITO, 2007; GILBERT, 2008; HESS, 2009); dentre outros assuntos. Os trabalhos agregados nesta temática contabilizam um o total de 21.

Apenas um trabalho não se encaixou em nenhuma das três temáticas que é o trabalho de Silveira (2006), que faz um estudo sobre as capas da *Nova Escola*, no período de 1986 até 2004, busca perceber se há rupturas ou continuidades nas capas. Há também um trabalho que não apresentava seu objetivo no resumo (BEZERRA, 2012).

Podemos afirmar que as pesquisas, além de investigarem os assuntos cotidianos da educação, apresentam uma grande preocupação também em entender pela *Nova Escola* o ser professor. Isso nos mostra que a revista tem muito impacto na formação de professores, tanto em ser um auxílio para o desenvolvimento de sua prática, como também por mostrar como um professor ideal tem que ser. E este impacto que se manifesta muito forte

⁷ Tecnologias da informação e comunicação.

nas produções acadêmicas, nos mostra que tê-la como objeto de pesquisa na investigação da disseminação de políticas é de grande relevância.

3.3 A METODOLOGIA DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

A metodologia utilizada nos trabalhos acadêmicos também fez parte do balanço. Ao nos determos sobre os procedimentos das pesquisas, percebemos que vários trabalhos não especificam em seus resumos como o mesmo foi realizado. Nos demais trabalhos, temos a questão do discurso muito frequente, tendo autores como Bakhtin (SILVA, 2006; ROSA, 2012; BARBOSA, 2008; FILHO, 2007; EVANGELISTA, 2008; ZABALAR, 2009) e Maingueneau (MATOS, 2010; VEZOLA, 2011) de referência. A entrevista também apareceu na metodologia de alguns trabalhos.

Ramos (2009), ao analisar o ensino de história na revista, realizou entrevistas em grupo focal com professores de história. Já Silva (2005), entrevistou jornalistas e professores para investigar o discurso midiático na identidade docente. Aguiar (2007), ao pesquisar sobre o signifiante adolescência, fez entrevistas com professores de adolescentes.

Outra autora que fez uso da entrevista foi Charnizon (2008), ao investigar a modelagem de leitores e tendo Fairclough como referencial teórico, entrevistou uma jornalista que já foi integrante da equipe da *Nova Escola*. E por fim, Marques (2010) ao analisar as representações sociais do professor, partindo da teoria de Moscovici, entrevistou 146 professores.

O que mais encontramos foram trabalhos que partem de seus referenciais teóricos numa análise qualitativa exploram e analisam a temática de sua pesquisa explicitada na revista *Nova Escola*.

3.4 OS RESULTADOS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Ao analisar os resultados explicitados nos resumos, chamou-nos atenção a coincidência de resultados. Como já destacamos na parte dos objetivos a questão do ser professor, nos resultados este assunto foi o que mais apareceu. Há uma indicação de que a revista *Nova Escola* procura em seus artigos mostrar implicitamente quem são e como devem ser os professores ideais, quem é o sujeito desejável. E faz isto trazendo modelos de práticas pedagógicas que a mesma considera adequadas, os trabalhos indicam que as práticas mostram-se como um receituário que deve ser seguido tal e qual para não ter erro.

Outra questão comum aos resultados refere-se a como é mostrado o ensino de conteúdos em sala. Esse é apontado como sendo ora conservador, ora equivocado. O voluntariado e o professor de forma desprestigiada apareceram igualmente nos resultados. Percebemos, assim, uma ênfase na coincidência de resultados, mesmo que os objetivos, as metodologias e os referenciais teóricos sendo distintos, os trabalhos em si coincidem em seus resultados. Com este balanço, foi possível selecionar alguns trabalhos que lemos na íntegra, como foi o caso de Bezerra (2012), Ripa (2010) e Gentil (2006).

Bezerra (2012) em sua dissertação, tendo por base o marxismo, buscou compreender os delineamentos político-ideológicos que foram assumidos pelas propostas de inclusão escolar de pessoas com deficiência, no contexto do neoliberalismo, vale destacar a sua ênfase nas discussões das políticas neoliberais. O autor alega que a partir dos anos de 1990, tivemos as principais mudanças políticas no país sob os aspectos neoliberais e as políticas de inclusão surgiram neste período a partir da Declaração de Jomtiem e de Salamanca.

O autor entende que as políticas de inclusão estão dentro das propostas do aprender a aprender e surge como uma das estratégias de reforma do capital, a fim de minimizar os efeitos devastadores do sistema capitalista. Em sua análise da revista, Bezerra (2012) afirma que:

[...] mobilizando um discurso sedutor, NE oculta os impasses suscitados com a implantação oficial da proposta pedagógica inclusiva, que é apresentada, unicamente, pelo ângulo positivo de 'quem aceita o desafio', de 'quem abraça a causa'. Somente estes estariam autorizados a comentar o assunto. Só valem as experiências de sucesso e os relatos de vitória, pois evocam a aparência de harmonia, sugerem que é possível driblar o preconceito; anulam toda a conflitividade social e ideológica que perpassa a escola (p. 101).

O autor considera que a revista destaca o aprender a viver junto como sendo o mote da inclusão escolar, apresenta discursos de benevolência e o professor é entendido como quem vai promover o sucesso ou o fracasso da inclusão escolar.

Já Gentil (2006) busca a compreensão da relação dos professores com as revistas voltadas para a educação. Para tanto, a partir de um questionário procurou identificar na rede municipal, quais professores liam revistas de educação e na sequência estes professores participariam de grupos focais. Em sua pesquisa a revista *Nova Escola* tem destaque na preferência dos professores, correspondendo a 75% do número de entrevistados.

Os dados obtidos no grupo focal a autora analisa a partir da análise de discurso, tendo por base Bakhtin e Maingueneau. Gentil (2006) considera que a revista é de

grande popularidade pelos professores e são tomadas como um receituário do que se pode ou não fazer em sala de aula.

Ripa (2010) em sua tese, tendo por base a teoria crítica, busca compreender como a revista *Nova Escola* opera na formação de modelos ideais de professor. A partir de seu referencial teórico, a autora entende a revista como sendo mais um produto da indústria cultural, em que a mesma “tal como os produtos da indústria cultural há um atendimento às necessidades imediatas dos seus clientes. Uma satisfação que aprisiona, massifica e tende a travar o processo formativo” (RIPA, 2010, p.80).

Ripa (2010) considera que a revista de linguagem simplificada reforça que o professor tem que fazer a sua parte. “A maior parte da revista dedica-se a mostrar experiências bem sucedidas, e os que seguem a receita podem tornar-se ‘professores nota 10’, concurso promovido pela revista, tornando-se sinônimo de professor ideal. A autora destaca que os modelos de professor disseminado pela revista é o estereótipo de professor cidadão e professor empreendedor. Entendido dessa maneira, o professor acaba por se anular “enquanto sujeito universal capaz de pensar as contradições e resistir às imposições da indústria cultural” (RIPA, 2010, p.210).

3.5 A REVISTA *NOVA ESCOLA*

Recursos midiáticos são amplamente utilizados pelo professor para se atualizar e realizar sua prática profissional “entre esses recursos e materiais, uma das referências constantes dos professores tem sido as revistas de ampla divulgação, inclusive disponíveis em bancas de jornais (SMOLKA; GENTIL, 2004, p.194)”. Pensando nessa ampla divulgação, dentre as diversas publicações não acadêmicas no meio educacional, optamos pela revista *Nova Escola*.

A revista *Nova Escola* é produzida pelo Grupo Abril e mantida pela Fundação Victor Civita desde sua fundação no ano de 1985, sua primeira edição foi no ano de 1986. Seu lançamento entra em consonância com um período de mudanças no país, em que a democratização da educação é um dos princípios dos governantes, assim:

Nesse momento de redemocratização do país é lançado o primeiro número da revista ‘Nova Escola, com o discurso de que a ‘educação para todos’ poderia ser a solução para os problemas nacionais. Por isso, era preciso ‘informar’, ‘apoiar’ e ‘atualizar’ o professor brasileiro. E a revista ‘Nova Escola’ se disponibilizava a ser o suporte desta informação, veiculando seus ideais de educação, de professor, de alunos, de escola e de sociedade (RIPA, 2010, p.106).

A revista volta-se para assuntos em torno do cotidiano escolar divulgando-os em forma de “entrevistas com especialistas, artigos, relatos de experiências, reportagens sobre diversos assuntos temáticos, projetos que tiveram bons resultados, biografia de pensadores, indicações de eventos, etc.” (RIPA, 2010, p.14). Além dos exemplares impressos, a revista *Nova Escola* também conta com um site que apresenta diversos recursos como: planos de aula da educação infantil ao ensino médio, vídeos educativos, jogos, notícias, dentre outros recursos. Através do site é possível encontrar as edições dos últimos sete anos da revista, como também todas as suas edições especiais.

Essa publicação, em parceria com o governo federal, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), passa a utilizar-se do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para pagar a sua distribuição gratuita nas escolas brasileiras (SILVA; FEITOSA, 2008). Tendo uma distribuição mensal gratuita que chega a 700 mil exemplares mensais, assim estamos nos referindo “ao único periódico educacional ao qual a maioria dos professores da rede pública tem acesso (BUENO, 2007, p.303)”.

Silva e Feitosa (2008) destacam que ela apresenta-se como uma revista hegemônica no campo das revistas pedagógicas e repercutiu os acontecimentos do governo Fernando Henrique Cardoso, legitimando essas propostas. Em consonância com a Reforma Educacional do governo FHC, a revista muda sua estrutura e o enfoque de suas publicações, mostrando claramente sua aderência às propostas da Reforma. Passa a utilizar os termos multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e temas transversais como temática de suas seções (SILVA; FEITOSA, 2008). O que mais se destaca na

[...] demonstração do alinhamento da RNE com a implantação da Reforma Educacional foi a veiculação, a partir de 1998, de um suplemento intitulado ‘PCN Fáceis de Entender’ para explicar aos Professores, de forma objetiva e incluindo sugestões práticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, então recém lançados pelo Ministério da Educação (SILVA; FEITOSA, 2008, p.187).

Houve uma grande divulgação dos PCNs pela revista, contudo nenhuma crítica foi lançada ou se quer um espaço para a mesma ser realizada pelos seus leitores.

A revista possui as mesmas características das demais publicações do Grupo Abril, com capas atraentes, cheia de cores, há grande popularização em seus conteúdos e sempre traz alunos e professores felizes e sorridentes “um pressuposto básico é exaustivamente repetido: os problemas educacionais sempre podem ser resolvidos, bastando que para isso cada um faça a sua parte” (BUENO, 2007, p.303). Outra característica é que:

A revista traz um grande número de fotos de pessoas, protagonistas e autores dos textos, bem como fotos de locais ou situações escolares. Isso aponta para uma função que vai além da ilustração: as fotos entram na composição do texto escrito, produzindo, com isso, um efeito de evidência. Esse efeito emerge da relação entre essa forma de ilustração e o tipo de texto que caracteriza a revista: a reportagem. Ou seja, dado que na reportagem, como discurso jornalístico, privilegia-se a objetividade, a fotografia tende a exibir o fato e a comprovar a existência da pessoa que fala, que escreve, que depõe (SMOLKA; GENTIL, 2004, p.196).

Segundo Matos (2008), o objetivo da revista é voltado para a informação e a acessibilidade, pois ela enfoca ser vendida a preço de custo e que para o professor desenvolver bem as suas tarefas precisa ser bem informado. O tom utilizado é sempre o do marketing e a linguagem é jornalística.

Vários autores voltaram suas pesquisas para a revista *Nova Escola*, nos mostrando a relevância de analisar a mesma. Matos (2008) em sua pesquisa de doutorado teve a RNE como o foco de sua pesquisa, com o intuito de buscar nela o efeito de sentido dos discursos destinados aos professores. Para tanto, aplicou questionários em 19 professores e analisou as seções de carta aos leitores, por meio das premissas da análise do discurso. A autora destaca que para os professores ela apresenta um caráter mediador na formação continuada destes profissionais. O discurso veiculado nas publicações analisadas tem disseminado em suas publicações um ideário político pedagógico a respeito de qual é o ideal de professor.

Já Bueno (2007), parte do conceito de semicultura ou semiformação elaborado por Theodor Adorno, para analisar a revista *Nova Escola*. Este conceito caracteriza-se por uma decadência dos processos de formação da cultura que são disseminados pela indústria cultural. O autor destaca que a revista *Nova Escola* é um exemplar da semicultura. Apresenta-se como uma publicação com uma popularização de conteúdos, carregada de estereótipos da sociedade de massas, em consonância com outras revistas da mesma editora. Assim,

Enquadrado como mais um entre os estereótipos da sociedade de massas, o professor, ao lado da adolescente, da mulher madura, do macho, do homem de negócios etc., vê-se anulado como um sujeito universal capaz de pensar o todo. Desincumbido de sua especificidade, ao professor resta apenas o consumo distraído de fórmulas que o põem em sintonia com uma totalidade que assim permanece imune à crítica (BUENO, 2007, p.304).

Sob esta perspectiva da Teoria Crítica, Bueno (2007) nos mostra que a partir do voluntariado, dos estereótipos, da falta de criticidade, dentre outros critérios, a revista é um claro exemplar da semicultura, instituída pela sociedade de massa.

Gentil (2006), ao pesquisar sobre a revista *Nova Escola*, traz nos seus resultados que os professores quando leem essas revistas, estão em busca de atividades e informações. Contudo, a autora destaca que não há um adensamento teórico neste tipo de publicação.

Outro atributo é que, desde 1998, destaca-se com uma premiação aos professores denominados “Prêmio Fundação Victor Civita para a Valorização do Professor”. Essa é uma premiação anual em dinheiro e prêmios, para os professores que tiveram as melhores práticas pedagógicas publicadas na revista nos últimos três anos. A partir de 1999, na segunda etapa do concurso, agora denominado “Professor nota 10”, a revista lança o concurso com suas regras preestabelecidas para que os professores relatem suas atividades (SILVA; FEITOSA, 2008). Esses relatos tornam-se “fonte de matéria para o próprio periódico” (p.191). As normas do concurso se voltam para as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais como

[...] ‘trabalho coletivo e integração entre disciplinas’, ‘realidade do aluno como ponto de partida’, ‘participação do aluno na construção do conhecimento’, ‘vida cidadã como ponto de chegada’, ‘utilização de materiais pedagógicos’, ‘avaliação como parte integrante da aprendizagem’ e ‘abertura à colaboração de fora’ (SILVA; FEITOSA, 2008, p.191, grifo do autor).

Os autores alegam que este prêmio pode ser interpretado como mais uma das estratégias da revista de impor uma nova realidade educacional adequada às propostas do governo.

Ainda que com referenciais teóricos e procedimentos metodológicos distintos, as pesquisas destes autores nos revelam a importância de termos este veículo como fonte de pesquisa. A revista *Nova Escola*, mostra-se como um documento que traz registros históricos, ideológicos e um local de disseminação das políticas.

4 MÉTODO

Neste estudo, partimos do entendimento que lidar com publicações não acadêmicas é trabalhar com documentos. Dessa maneira, utilizamos a conceituação de Evangelista (2012, p. 52-61) de que “documento pode ser qualquer tipo de registro histórico [...] nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está”. Assim, por serem históricos, os documentos trazem sentidos que podem ser ditos de modo explícito ou não, mas a omissão, o não dizer já é um sentido.

No trabalho com documentos é necessário considerá-los como sendo produto da história, resultado de práticas sociais. O pesquisador tem uma função ativa, na qual busca as “pistas, sinais, vestígios, e compreender os significados históricos dos materiais”, procurando qual o sentido destes documentos (EVANGELISTA, 2012, p.57). Este trabalho com documentos apresenta um processo denominado por Evangelista como “inquirição”, em que buscaremos “quando, como, por quem e por que foram produzidos” (EVANGELISTA, 2012, p.59), desta forma, temos que “captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos (EVANGELISTA, 2012, p.59)”.

A premissa que seguimos é a de que a língua tem relação com as vivências históricas do sujeito e sua experiência em sociedade. Mesmo uma palavra que tenha seu significado comum a todos, ela pode ter diversas interpretações, tudo depende de quem está falando. As nossas vivências possibilitam que o dicionário pessoal de cada indivíduo seja singular. Essa singularidade permite gerar “atribuições diferentes de sentidos à linguagem assim como possibilidades diferentes de elaboração de compreensão do mundo, sem se afirmar, de resto, que os sujeitos se encontrem presas de suas circunstâncias históricas” (EVANGELISTA, 2012, p.53).

A nossa linguagem explicita qual a nossa história, mais especificamente, qual a nossa concepção de mundo. Essa concepção de mundo de acordo com Gramsci (1966) pode ser tanto imposta pelo nosso ambiente externo nos tornando “homem-massa”, quanto pode ser adotada uma concepção crítica. Neste entendimento, “toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura (p.13)”. A sua percepção do mundo pode tanto aprisioná-lo, quanto libertá-lo (EVANGELISTA, 2012).

Como já explicitado, todo indivíduo tem uma concepção de mundo adquirida em função de sua história de vida que é constituída e exteriorizada através da

linguagem. Essa linguagem é entendida pela Análise de Discurso como uma mediação entre o homem e a sua realidade natural e social, tendo em vista o homem na sua história. Para tanto, a análise de discurso considera em que condições essa linguagem foi produzida, relacionando a linguagem ao seu exterior (ORLANDI, 2003).

A Análise do Discurso tem por base a dialética de língua - discurso-ideologia, pois trabalha o discurso em relação à história e à sociedade. Neste entendimento, “a Análise de Discurso critica a prática das Ciências Sociais e a da Linguística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua (ORLANDI, 2003, p.16)”.

Diferindo da análise de conteúdo que busca entender o que o texto quer dizer, a Análise de Discurso procura entender como o texto pode significar, entendendo que ele não é neutro. Por relacionar o discurso com a ideologia, encontramos a significância do texto na Análise do Discurso.

Três áreas do conhecimento constituem a Análise do Discurso, sendo elas, o Marxismo, a Psicanálise e a Linguística. Nessa confluência de áreas distintas

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2003, p.20).

A partir da convergência dessas áreas, tem o discurso como seu objeto de estudo, sendo o discurso “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2003, p.21). Existe um cuidado em não confundir discurso com apenas transmissão de informação ou com a fala, pois, “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2003, p.22)”. Nesse entendimento compreendermos que o discurso:

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo na constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2003, p.21).

Para realizar a análise do discurso cria-se um dispositivo teórico, que permite não só a interpretação, mas a compreensão deste objeto simbólico, pois “quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto” (ORLANDI, 2003, p.26).

É de responsabilidade do analista a formulação de uma questão que possibilite a sua análise. É esta questão que dará o corpo da investigação e a diferirá de outras análises. Assim, essa questão desencadeadora faz parte do dispositivo analítico, que, de acordo com o seu questionamento, altera-se, já o dispositivo teórico não. Os resultados dependem de uma boa elaboração do seu dispositivo analítico:

[...] o analista retorna sobre sua questão inicial. Ela está assim no início, como elemento desencadeador da análise e da construção do dispositivo analítico correspondente, e, no final, ele retorna, gerindo a maneira como o analista deve referir os resultados da análise à compreensão teórica do seu domínio disciplinar específico (ORLANDI, 2003, p.28).

O dispositivo teórico e o analítico medeiam a análise de uma forma dialética para que se possa compreender a significação do objeto simbólico.

Os sentidos que o objeto simbólico produz são percebidos através das condições de produção. Estas condições têm relação com os sentidos produzidos em seu exterior, “esses sentidos têm a ver com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (p.30). Assim, o texto significa não só o que ele diz, mas também aquilo que ele silencia.

Para compreender e encontrar esses sentidos do discurso, a memória torna-se nossa aliada como sendo um interdiscurso, “este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente” (p.31). O que já foi dito, tem relação com o que se está dizendo naquele momento. Essa relação nos mostra o quanto a história e a ideologia inserem-se no nosso dizer.

O que se espera do dispositivo do analista é que lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito (ORLANDI, 2003, p.61).

Na mesma linha, Bakhtin (2002) alega que a palavra é um representante do poder ideológico. Partindo do conceito de signo como sendo ideológico e social, a palavra é entendida como um signo por excelência, mas ao contrário de outros signos que são feitos com uma função ideológica já estabelecida, esta, mostra-se um signo neutro no sentido que de que pode servir a qualquer campo,

O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2002, p.37).

Neste trabalho entendemos que o discurso é composto por todos esses componentes explicitados por Orlandi (2003), acrescentando-se a isto a condição indicada por Bakhtin (2002), de que a palavra compõe o discurso. Neste entendimento, aquilo que foi silenciado, a história, a memória e conseqüentemente a ideologia, fazem parte deste discurso.

Os indivíduos em todas as suas relações fazem uso dessa palavra que já carrega em si um rol de posições ideológicas. A partir dela notamos as transformações que a sociedade desponta:

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2002, p.41).

Desta maneira, os trabalhos de Orlandi (2003) e Bakhtin (2002), contribuirão para a nossa pesquisa no intuito de clarear o que está presente nos discursos. A partir dessas considerações tomamos a revista como um documento carregado ideologicamente de sentido e nossa análise sustentar-se-á nos pressupostos da análise do discurso.

No trabalho com documentos precisamos estar em estado de reflexão, pois entendemos o documento, no caso a revista *Nova Escola*, ser resultado de um momento histórico, este momento histórico regido por políticas que conforme Shiroma, Garcia e Campos as políticas brasileiras são:

Caracterizadas por um tom prescritivo e recorrendo a argumentos de autoridade, os textos de política dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por conseqüência, significados e sentidos diversos de um mesmo termo (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.225).

A nossa reflexão faz-se pertinente para que percebamos como a linguagem tem relação com a sua exterioridade (ORLANDI, 2003). Mais do que isto, cabe ao analista do discurso a “compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2003, p.26). A revista *Nova Escola*, desta maneira, é compreendida como um instrumento de registro da palavra, do discurso, cabe-nos a função de entender como a revista significa tanto no seu conteúdo textual quanto imagético, no que tange a disseminação das políticas públicas educacionais, pois do mesmo modo que ela é uma expressão da política é também um meio de divulgação.

Manguel (2001) nos mostra que assim como as histórias, as imagens também são fontes de informação. Isto vale para qualquer tipo de imagem: fotografias, esculturas, quadros, etc., toda imagem permite uma narrativa da mesma, dentro de um determinado tempo histórico, sendo necessário atentar-se para o antes e o depois de sua produção.

A análise que fazemos de uma imagem não é fechada, restrita, ela é guiada pelo nosso objetivo e o referencial teórico do qual nos embasamos. Sob essa perspectiva devemos estar cientes de que

Com o correr do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens emprestar-lhe palavras para contar o que vemos, mas em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independe do tempo que reservamos para contemplá-la (MANGUEL, 2001, p. 25).

Assim o nosso olhar tem que ser atento a todos os detalhes que o momento e o nosso referencial teórico nos permite apreender. A análise das imagens faz-se pertinente, pois, por fazer parte do documento contribui também para a disseminação do discurso.

4.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O período selecionado para analisar as revistas foi de janeiro de 1997 a dezembro de 2012. Ano de 1997 para início é escolhido por ser o ano pós LDB, partindo do princípio que a lei 9391/96 é um marco na educação especial. E o ano de 2012 por ser o ano de início da pesquisa de dissertação. A revista tem 10 publicações por ano, uma a cada mês, com exceção dos meses de férias escolares, assim pelo período escolhido tivemos um total de 160 revistas para realizar a seleção dos artigos.

Para acessar as publicações, utilizamos o acervo de periódicos da biblioteca central da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a qual possui um acervo praticamente completo das publicações da Revista *Nova Escola*. Os números que não foram encontrados na biblioteca da UEL, recorreremos à Biblioteca Pública do município de Londrina, assim todos os números dentro deste período selecionado foram encontrados.

A nossa investigação fundamentou-se inicialmente a partir de 3 eixos: conceito de inclusão, de educação especial e da população alvo. A escolha destes temas justifica-se no fato de ser o fio condutor nas discussões das políticas públicas de educação especial.

A primeira etapa da pesquisa foi descritiva. Tendo por pressuposto que a escolha dos artigos a serem lidos em uma revista dá-se por meio do título, fizemos a seleção prévia a partir dos sumários, para serem selecionados, os artigos teriam que ter em seu título alguma indicação que se voltasse para a temática dos eixos de análise. Quando havia alguma dúvida no título, uma rápida leitura do artigo era realizada.

Nesta seleção, contabilizamos um total de 29 artigos e duas revistas no formato de edição especial voltadas para a temática de inclusão. Após esta seleção, fizemos uma leitura descritiva de cada artigo selecionado para realizar sua caracterização indicando: ano de publicação, autor, tema, deficiência ou necessidade educacional especial, tipo de artigo, número da revista, dentre outras informações que fossem necessárias, como por exemplo, se era ou não reportagem de capa.

Após esta organização dos dados, passamos para a análise em si, em que, buscamos nos artigos através dos preceitos da Análise de Discurso a disseminação das políticas públicas por meio dos eixos temáticos já citados, dentro de quatro categorias de análise: situações de ensino, interações no interior da escola, orientações para professores e referências legais normativas.

5 A ANÁLISE

Para dar início a nossa análise é importante retomar que no trabalho com documentos e na análise do discurso precisamos estar alertas, em estado de reflexão. Temos que nos atentar não só aos textos, mas também às imagens ou qualquer outro detalhe que nos permita apreender este discurso, que neste estudo trata-se da disseminação das políticas de educação especial.

Como já citado, a revista *Nova Escola* durante governos anteriores, pode mostrar o poder ideológico que ela tem em perpetuar as propostas educacionais do governo em questão. Fez isso através da divulgação dos PCNs e como consequência dessa aderência ao plano do governo, alterou as temáticas dos seus artigos, mudando o enfoque.

Tendo por base os preceitos da análise do discurso, voltamos nosso olhar para o texto dos artigos e para as imagens juntamente com suas legendas. A partir da caracterização dos artigos, montamos uma tabela com todas as informações já citadas, tendo o ano da publicação em ordem crescente.

Na organização dos quadros, encontramos no ano de 1997 duas publicações na forma de depoimento de leitores, em 1998 nenhum, já em 1999 tivemos uma publicação. No ano de 2000, duas publicações, 2001 e 2002 uma publicação em cada ano, 2003 a 2005 duas em cada ano. Nos anos de 2006 e 2007, tivemos 4 artigos publicados em cada ano, mais uma edição especial em 2006. Em 2008 não há nenhuma publicação, mas em 2009 temos novamente 4 artigos e uma edição especial sobre inclusão. Em 2010 e 2011 temos dois artigos em cada ano e nenhum em 2012.

Percebemos um aumento significativo na quantidade de publicações a partir do ano de 2003, sendo que nos anos de 2006 e 2009 tivemos a publicação de edições especiais sobre inclusão. A possível justificativa para essas edições especiais é que no ano de 2006 a Rede Globo trouxe em uma de suas novelas o caso de uma criança com Síndrome de Down, tanto que a capa da edição especial é essa criança. O ano de 2009 é um ano após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, talvez seja este um dos motivos da publicação dessa edição especial.

A nossa análise voltar-se-á para: texto, imagens e legendas, na qual distinguiremos o texto da reportagem do texto das legendas e das imagens. O nosso entendimento é de que todas as dimensões da reportagem são expressões discursivas, por isso a análise textual e imagética são pertinentes.

5.1 SITUAÇÕES DE ENSINO

Neste eixo denominamos como situações de ensino às referências feitas na revista à escolarização formal, mais especificamente, às situações de ensino de conteúdo curriculares.

Em uma reportagem de capa intitulada “Inclusão: qualidade para todos” temos o trabalho desenvolvido por uma escola particular, Escola Viva, que têm vários alunos com deficiência. Selecionamos nesta reportagem a história de um aluno que é relatada em um box da seguinte forma:

Tamanho é documento

Rui Lellot, 16 anos, também nasceu com Síndrome de Down. Ele estuda na mesma escola de Marina, mas apresenta dificuldades de aprendizagem muito maiores. Está sendo alfabetizado, mas ainda assim cursa a 7ª série. ‘Já imaginou um menino do tamanho dele na 1ª série?’, questiona Sônia Dreyfuss. ‘Sem dúvida, já teria desistido de estudar e estaria trancado em casa’, estima. ‘Rui tem muitas dificuldades; não consegue interpretar ou escrever um texto, mas fica lá com todo mundo. Sempre peço a opinião dele e estímulo sua participação, mesmo que seja apenas social. Não posso enxergá-lo como uma criança’, diz a professora Liliana Cecilia Carvalho. Apesar de muito tímido, ele entende quase tudo que lhe pedem. Muitas vezes ele é o primeiro a responder a uma pergunta na classe, desde que sejam coisas corriqueiras, como o dia da semana, a estação do ano, que aluno faltou. Ele é muito atento. Seu problema é o conteúdo das matérias: o Rui não vai além do que já conseguiu na 1ª série, acrescenta (JOVER, 1999, p.13, artigo 3⁸).

Iniciemos nossa análise mostrando que este aluno apresenta várias dificuldades em seu processo de escolarização, entretanto, não há nenhuma crítica por parte da revista a respeito dessas dificuldades, estar lá com todo mundo e ter amigos é o mais importante a ser destacado. Ao analisarmos este trecho, percebemos o descompasso que há no ensino que é dado aos alunos com deficiência e o que é ofertado aos demais alunos. No caso de Rui, percebe-se que há uma relevância na interação dele com os demais, em detrimento de sua aprendizagem. Nota-se nesse caso a questão da progressão à revelia da aprendizagem, devido à discrepância que há na idade de Rui, 16 anos, e a série em que se encontra - 7ª série; se comparada à idade que ele possui já deveria estar no último ano do ensino médio.

Em outra reportagem intitulada “Mente Estimulada” (RODRIGUES, 2009, artigo 23), que aborda a questão de como estimular alunos com deficiência intelectual, depois de a revista trazer dicas do trabalho com estes alunos encontramos o caso de Moisés:

⁸ As citações referentes aos artigos da revista *Nova Escola*, foram destacadas em itálico. O número do artigo da referência está relacionado ao quadro que está no apêndice A.

Foi o que fez a professora Marina Fazio Simão, da EMEF Professor Henrique Pegado, na capital paulista, para conseguir a atenção de Moisés de Oliveira, aluno com síndrome de Down da 3ª série. “Ele não ficava parado assistindo a aula”, lembra ela. Este ano, em um projeto sobre fábulas, os avanços começaram a aparecer. “Nós lemos para a sala e os alunos recontam a história de maneiras diferentes. No caso dele, o primeiro passo foram os desenhos. Depois, escrevi com ele o nome dos personagens e palavras chave”, relata ela.

A imagem que representava a situação descrita pela professora de Moisés é a seguinte:

Figura 1 – Situação de ensino. *Concentração: enquanto a turma lê fábulas, Moisés faz desenhos sobre o tema para exercitar o foco.*



Fotografia: Tatiana Cardeal

Fonte: *Nova Escola* (jun. 2009, n. 223, p.92)

A partir da legenda, temos mais uma vez explícita a distância das atividades dos alunos com deficiência. Ao analisarmos o texto da reportagem, longe de julgar o trabalho desenvolvido pela professora, que não é o nosso objetivo, percebemos que a professora descreveu claramente como seu trabalho foi desenvolvido e seus objetivos para com este aluno. Entretanto, o destaque dado pela revista mostra uma divergência entre o que foi mostrado na imagem e o texto escrito. Se nos determos apenas à imagem que está em destaque, pois ocupa metade de uma página, notamos o aluno num ensino individualizado, que conforme a legenda estaria fazendo uma coisa totalmente diferente do restante da turma.

Essa questão, do ensino diferente do restante da turma, pode ser percebida em outro artigo, o qual também trata sobre deficiência intelectual, cujo título é “Cada um aprende de um jeito” (CAVALCANTE, 2006, artigo 14), no subtítulo do tema da reportagem temos o seguinte: “Professores propõem a alunos de 1ª a 8ª série com deficiência as mesmas atividades planejadas para os demais” (CAVALCANTE, 2006, p.44, artigo 14). Contudo, no texto do artigo encontramos a história de Diogo:

O simples fato de ter o material já ensina. Certa vez, Diogo Mitsuro Nakagawa, 15 anos, aluno da 8ª série, disse a Rossana Ramos, diretora da escola: ‘Amanhã é sábado e eu vou passear com meu pai’. A diretora perguntou como ele sabia que o dia seguinte seria um sábado. Ele respondeu: ‘Porque hoje teve apostila da sociologia. Então hoje é sexta - feira’. Segundo Rossana, ter um material que estabelece a rotina da escola deu a esse aluno a noção de tempo. ‘Essa foi a aprendizagem dele naquele momento’ (CAVALCANTE, 2006, p.44, artigo 14).

O aprendizado destacado no relato sobre a temporalidade é de extrema relevância, contudo se levarmos em consideração que o aluno está na 8ª série, perceberemos o que Garcia (2004) chama de “hierarquização dos conteúdos”, e nessa hierarquia, os conteúdos destinados ao aluno com deficiência são conteúdos pré-escolares. A apostila de sociologia não é usada para que ele aprenda o conteúdo de sociologia, assim como os demais, mas como um recurso para que ele aprenda a temporalidade. Garcia (2004) tece algumas críticas à fragmentação e redução dos conteúdos para as pessoas com deficiência, apresentado nas políticas. A autora salienta que as políticas não se preocupam em mostrar a importância e os modos como os alunos com deficiência aprenderão os conteúdos. Ao contrário disso, ela aborda meios legais de permitir que este conteúdo seja minimizado.

A referência está colocada nas condições individuais do aluno para entrar em contato com o currículo. Logo, as necessidades especiais estão sendo compreendidas não como estratégias alternativas e criativas que possam ser propostas aos processos de ensinar e aprender, mas como o conjunto de condições que o aluno apresenta. Ou seja, ainda que de maneira descritiva trata-se de um diagnóstico seguido de um prognóstico curricular, uma vez que ‘conteúdos básicos’ permanecem ou são eliminados segundo as ‘diferenças individuais’ (GARCIA, 2004, p.172).

Através da noção de flexibilização curricular, eliminação de conteúdos do currículo e também “eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo temporária ou permanentemente” (BRASIL, 1998, p.39). Existe assim uma hierarquia nos conteúdos, aos conteúdos que são para os alunos com deficiência e o que deve ser ensinado para os demais alunos (GARCIA, 2004).

Meletti (2006) em sua tese sobre as instituições especiais, mostra-nos que essa questão da infantilização da pessoa com deficiência intelectual é muito frequente nas instituições especiais, dado que:

Destaca-se a ênfase na utilização de parâmetros curriculares da educação infantil (0 a 6 anos) como referência inclusive para os alunos dos níveis escolares (7 a 16 anos); a utilização de atividades pré-escolares tendo por base mais o nível cognitivo do que a faixa etária do aluno; a referência constante às 'crianças' da escola mesmo para designar pessoas com 19, 20 anos (MELETTI, 2006, p.96).

Essa infantilização nos conteúdos é vista em várias reportagens, no caso de Rui, citado anteriormente, também notamos isto, pois mesmo já estando na 7ª série, ele aprendia sobre o dia da semana e estações do ano. Tendo em vista que a função da escola é a transmissão sistematizada dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2008), no caso dos alunos com deficiência este objetivo não tem se cumprido.

No geral, podemos destacar que as situações de ensino às pessoas com deficiência que são mostradas pela revista *Nova Escola* denotam um descompasso no ensino dado a essas pessoas e aos demais alunos. Outra característica é a perpetuação de conteúdos infantilizados, mesmo para alunos que já estejam nos anos finais do ensino fundamental, mostrando uma hierarquia no ensino das matérias.

5.2 INTERAÇÕES NO INTERIOR DA ESCOLA

Definimos como interações as situações em que os alunos com deficiência estão envolvidos com outros alunos ou outros profissionais que atuam na escola. Consideramos todas as partes da reportagem que se referissem a essa temática: texto, imagem e legenda.

Uma das reportagens fala sobre o trabalho desenvolvido numa escola particular que tem vários alunos com deficiência, conta os sucessos destes alunos junto com as suas turmas. Ampara-se na legislação ao denotar que a inclusão é um direito das pessoas com deficiência. Nesta reportagem temos a seguinte imagem:

Figura 2 – Interação na escola 1. *Transformação radical: João não sabia conviver com outras crianças e hoje curte rap com seu melhor amigo, Renato.*



Fotografia: Karine Basílio

Fonte: *Nova Escola* (maio 2005, n. 182, p. 45)

Nessa legenda, Percebemos que João passou de uma criança que não se relacionava com os demais para agora ter vários amigos, mas apenas um amigo classificado como melhor. O tom de heroísmo, de uma vida transformada é muito forte. Percebemos neste trecho a ideia da deficiência relacionada à rebeldia e que a inserção na realidade escolar trouxe a superação na vida deste sujeito. Outro caso da mesma reportagem é de Nayara

Desde que chegou à escola, em 1998, a família mantém um acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação. No início foi difícil. Ela tirava a roupa, tinha medo de estranhos e era agressiva. Com o tempo e a dedicação dos professores, ela começou a desenvolver meios alternativos para reconhecer as pessoas, a voz o perfume ou algum acessório, como uma pulseira. É impressionante o carinho que Nayara tem pelos educadores e pelos colegas. Ela fala pouco, mas expressa o que sente pelo abraço. Do que ela mais gosta? Cantar. 'Nayara participa de todas as atividades e é muito querida', afirma a professora Simone Fernandes Saraiva, que deu aulas para Nayara do pré à 4ª série (CAVALCANTE, 2005, p.44, artigo 12).

Com estes casos, percebemos que ocorreram mudanças significativas no comportamento dessas crianças, mas mais uma vez o destaque da revista está na superação de vida. Não que não existam mudanças com a inserção dessas crianças em ambientes de ensino regular, mas o tom utilizado pela revista vale-se do estereótipo da pessoa com deficiência como herói. Na imagem da aluna Nayara podemos fazer mais algumas considerações:

Figura 3 – Interações na escola 2. *Inclusão sem limites: Nayara tem um comprometimento mental severo, mas participa de todas as atividades*



Fotografia: Karine Basílio

Fonte: *Nova Escola* (maio 2005, n.182, p. 44.)

A questão da negação da deficiência, por meio da compensação é clara na legenda. Haja vista, o abrandamento do comprometimento que ela tem devido à sua deficiência, compensando com outra qualidade, neste caso o fato de participar de todas as atividades (AMARAL, 1998).

Na mesma reportagem que tem o caso do Rui citado na temática de situação de ensino, encontramos outros exemplos. A reportagem inicia com o caso de 2 jovens (Tiago e Fagner) que segundo a revista tiveram suas vidas transformadas após a inclusão. Traz a legislação que ampara a inclusão de pessoas com deficiência e um breve histórico da evolução do direito a essas pessoas. Explica também como deve ser o preparo com os professores e funcionários a partir da sensibilização mostrando as vantagens que os alunos com e sem deficiência podem ter com a inclusão. No caso do Tiago temos o seguinte:

Tiago, de 11 anos, tem 30% de visão apenas, além de hidrocefalia e dedinhos das mãos e dos pés grudados. Ele frequenta a E.M.E.F. Pedro de Oliveira, de Jundiá (SP), em uma classe regular, junto com seus coleguinhas sem deficiência. Tiago aprende bem, está na média superior da classe, recebendo orientação pedagógica especial para deficientes visuais no Instituto Jundiense Luiz Braille e tem boa caligrafia e ortografia.

Tiago já foi um garoto revoltadíssimo, chutando as coisas, rasgando papéis. Não acreditava de jeito nenhum que um dia poderia frequentar uma escola regular. Hoje é um menino risonho, meigo e muito interessado em aprender (JOVER, 1999, p.8, artigo 3).

Este excerto traz à tona mais uma vez a questão da transformação do sujeito por meio da inclusão. Percebemos que o aluno em questão teve sua vida alterada, tomou nova feição, deixou de ser revoltado e indisciplinado para agora interessar-se por aprender. Relacionamos essa transformação a um dos estereótipos atribuídos às pessoas com deficiência, o estereótipo de herói. Amaral (1995) nos apresenta essa discussão, alegando que os estereótipos de vilão, herói e vítima são muito utilizados pelas mídias no geral.

“Não acreditava de jeito nenhum que um dia poderia frequentar uma escola regular” (JOVER, 1999, p.8, artigo 3), percebemos neste trecho que a afirmação é feita na 3ª pessoa do singular, “ele”, ao sujeito não é dada a palavra, falam por ele. Desta maneira, é difícil dizer se realmente o Tiago acreditava que nunca frequentaria uma escola regular, ou se os outros é que não acreditavam nessa possibilidade.

“Hoje é um menino risonho, meigo e muito interessado em aprender” (JOVER, 1999, p.8, artigo 3) neste fragmento a partir da análise de discurso, percebemos que o oposto ou o não dito no discurso tem muito significado. Neste caso, uma paráfrase deste trecho seria a seguinte: “Ontem era um menino choroso, ríspido e sem interesse em aprender”. Realizando essa paráfrase, notamos mais uma vez a relação da deficiência à infelicidade. De acordo com Casado (1992) muitas instituições, a fim de conseguirem recursos, utilizam-se desta “frequente associação da deficiência com a incapacidade total ou a infelicidade” (apud D’ANTINO 2001, p.2). Essa relação com a infelicidade é o que observamos neste trecho, ao dizer o que ele se tornou, subentende-se o que ele era e neste entendimento as suas características voltavam-se para características que não são bem-vindas.

Deste último trecho apresentado, podemos apreender mais uma ideia disseminada na revista e presente nas políticas, que é a escolarização em segundo plano. O destaque não está na importância dele aprender, mas socializar.

Nesta mesma reportagem, ao tratar de outro aluno, Fagner, temos a seguinte descrição:

Fagner, também de 11 anos, é negro, pobre e totalmente cego. Estuda na mesma sala de Tiago. Ao entrar na escola, já tinha sido alfabetizado em braile de Instituto. Fagner é bastante inteligente e acompanha bem as aulas, embora não participe das atividades escritas porque não tem a máquina de braile (caríssima) que os deficientes visuais com recursos levam para a classe. Nas atividades orais ele é excelente (JOVER, 1999, p.8, artigo 3).

Percebemos nesse fragmento, mais uma vez, a estigmatização do indivíduo com deficiência ocorrendo a anulação deste sujeito. Há um destaque para as características deste indivíduo que são permeadas de estigmas, pobre, negro e deficiente, numa forma de apelar para a sensibilização do leitor, mais especificamente o professor. A anulação deste aluno é explícita neste trecho, do modo como foi dito há um enaltecimento de todas as diferenças deste indivíduo. Pierucci (1999) nos mostra que essa é uma das ciladas das diferenças, pois da mesma forma que eu enalteço suas diferenças, corro o risco de estigmatizar mais ainda este indivíduo, é o que ocorre neste caso. E se comparamos com a forma que Fagner e Tiago foram descritos, notamos mais um silenciamento, o Tiago, não é descrito como branco, nem como sendo rico, apenas destacam a deficiência dele, ao contrário do Fagner, que como um meio de sensibilizar mais ainda o leitor destacam que ele é negro, pobre e sequer pode comprar a máquina de braile. E para compensar todos estes infortúnios do Fagner, destacam sua inteligência, como um mecanismo de compensação (AMARAL, 1995).

Merece um destaque esta questão de associar a deficiência à infelicidade e essa ênfase que é dada pela revista à rebeldia, a agressividade da pessoa com deficiência. Numa reportagem que tem por título “Chega de omissão” (MARTINS, 2009), que trata da violência aos alunos com deficiência, percebemos que a revista indica estes atos de violência como *bullying*. Ou seja, quando a agressividade vem da pessoa com deficiência ele é o rebelde, o revoltado, o infeliz, afinal ele é deficiente. Entretanto, quando essa violência vem dos demais alunos para com o aluno com deficiência, essa é considerada *bullying*, como uma forma de suavizar a agressão, e o agressor não é considerado infeliz.

Nas reportagens em que havia um deficiente agressor, a sua interação com os outros alunos e a força de vontade da professora bastaram para que ele se transformasse num aluno com comportamentos adequados. Contudo, quando o deficiente está na posição de agredido, a revista traz várias intervenções pedagógicas significativas que podem ser realizadas para sanar essa agressividade. Ou seja, para os alunos com deficiência basta a tolerância e a boa vontade, já para os alunos “normais” são necessárias intervenções pedagógicas.

Garcia (2004) pontua em seus estudos que os discursos políticos de inclusão exprimem, dentre outros, a questão da solidariedade e do pertencimento. Quanto à solidariedade, “pode-se inferir, portanto, que os discursos que sustentam as políticas de inclusão cumprem o papel de difundir uma imagem solidária de sociedade, apaziguar tensões e obscurecer relações sociais de desigualdade” (p.130). No que se refere ao pertencimento “é necessário desenvolver nas pessoas um sentimento de pertencimento à sociedade em que vivem, induzindo práticas adequadas a uma nova era econômica” (p.130).

Ser solidário neste caso é aderir à causa da inclusão, notamos que as imagens das reportagens expressam muito bem isso. Temos um grande número de fotos que mostram todos, alunos e professores, felizes e sorridentes junto à pessoa com deficiência, conforme os exemplos a seguir:

Figura 4 – Socialização e solidariedade 1



Fotografia: Karine Basílio

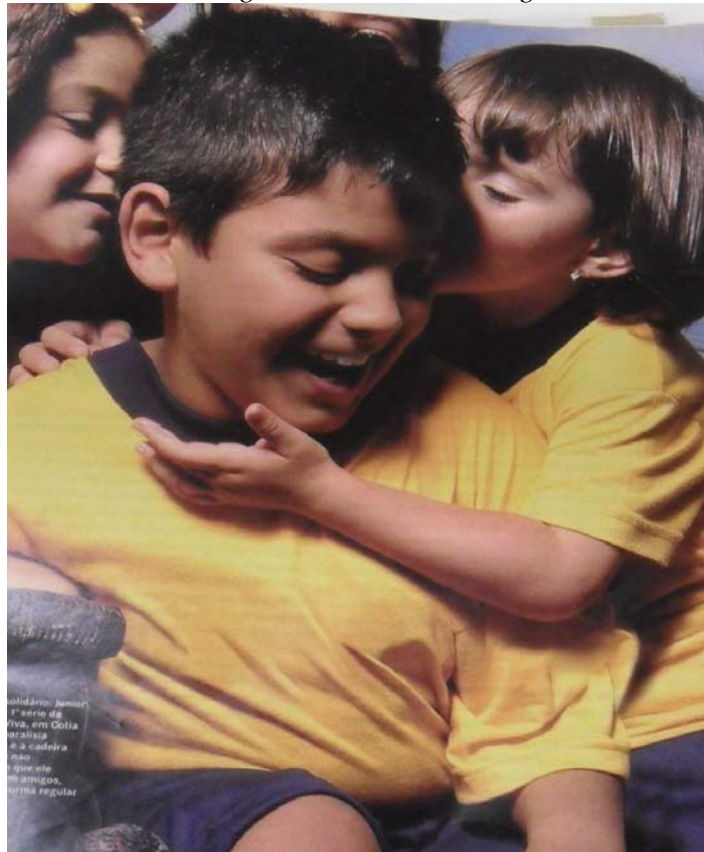
Fonte: Nova Escola (mai. 2005, n. 182)

Nessa imagem temos a capa da revista de uma das reportagens analisadas, em que podemos fazer alguns destaques para a imagem e o texto. Na imagem temos um “trenzinho” em que quem toma a frente é o aluno com deficiência física, percebemos que todas as crianças estão felizes, ao redor deste aluno. A segunda criança que empurra a cadeira de rodas é uma menina negra que também chama a atenção do leitor por ser a única criança

que olha para a câmera, para destacar que ela é “outro” diferente, por ser negra. Ao olhar para a capa, num primeiro momento nos chama atenção a criança na cadeira de rodas e depois a menina negra que empurra a cadeira de rodas.

No título da revista temos o seguinte: “A escola que é de *todas* as crianças”, com um destaque na palavra *todas* em cor amarela, por coincidência (ou não?), amarela também é a cor do uniforme da escola que tem seu nome bem visível no aluno com deficiência física e é uma escola privada. No subtítulo: “Ao conviver com as diferenças, alunos e professores se tornam cidadãos solidários”. Mais uma vez um destaque para a questão da solidariedade tão solicitada nas nossas políticas.

Figura 5 – Socialização e solidariedade 2. *Grupo solidário: Junior está na 1ª série da Escola Viva, em Cotia (SP). A paralisia cerebral e a cadeira de rodas não impedem que ele esteja com amigos, em uma turma regular*



Fotografia: Karine Basílio

Fonte: *Nova Escola* (maio 2005, n. 123, p.41)

A imagem e a legenda destacam a questão dele ter amigos, logo está colaborando para que as pessoas sejam solidárias. Outro conceito que podemos depreender nessas imagens e que também é um dos fios que tecem as políticas de inclusão é a questão da socialização. Em grande parte do nosso material empírico, temos a socialização como o

principal objetivo da inclusão. Podemos perceber este conceito, não só através das imagens, como também pelos textos. A revista destaca o fato de o aluno ter amigos, brincar com eles e participar de situações comuns às demais crianças da mesma idade. Na mesma reportagem que temos a história do Tiago e do Fagner, há também a história de Bruna com paralisia cerebral, em que também podemos mostrar a questão da interação conforme o exemplo desta legenda: “Aline e Amanda, as amiguinhas do peito, ajudam Bruna a caminhar, estudam na mesma classe, batem papo, fazem fofoca e aprontam as maiores brincadeiras. Por sorte, Bruna pode falar à vontade” (JOVER, 1999, p.11, artigo 3). Mais uma vez é explícita a negação da deficiência que é compensada no fato dela poder falar à vontade.

Podemos considerar que a revista sempre enfatiza a questão da interação como um ganho a mais que os alunos terão entre si ao incluirmos as pessoas com deficiência. Termos como “todos vão lucrar” aparecem em vários artigos, em consonância com a lógica do capital. O destaque que é dado é que a interação está sendo indicada como um benefício no sentido de que ao incluir proporcionaremos a adequação do sujeito. Há uma formatação deste indivíduo para uma condição de comportamento adequado, ocorrendo conforme Amaral (1998) uma negação da própria deficiência, no sentido de atenuá-la. Quanto menos deficiente ele for, melhor será. A adequação de comportamento do sujeito e a sua interação, mostram-se suficientes para a escola que é enaltecida por ter conseguido este feito.

5.3 ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES

Tendo em vista que a revista *Nova Escola* é escrita para professores, subentende-se que nela encontraremos orientações para o professor aprimorar sua prática de ensino, neste caso mais específico, o ensino para pessoas com deficiência. No geral, as orientações dadas aos professores, não trazem contribuições significativas para o ensino de pessoas com deficiência. São orientações de prática de ensino que devem ser usadas no geral com todos os alunos mesmo que não haja nenhuma deficiência, não apresentam nada de “especial” ou específico para a escolarização do aluno com deficiência, no entanto, são mostradas como tal.

Como exemplo, em reportagens distintas ao falarem da deficiência intelectual para o trabalho do professor temos as seguintes orientações:

Para ajudar, o professor deve enaltecer o uso social da língua e usar ilustrações e fichas de leitura. O objetivo delas é acostumar o estudante a relacionar imagens com textos. A elaboração de relatórios sobre o que está sendo feito também ajuda nas etapas avançadas da alfabetização (RODRIGUES, 2009, p.94, artigo 23).

Outras orientações para o trabalho em sala em que há alunos com deficiência intelectual são as seguintes:

- Trabalho em grupo e atividades diversificadas que possam ter diversos níveis de compreensão e desempenho;
- Predomínio da experimentação, da criação, da descoberta e da coautoria do conhecimento;
- Elaboração de debates, pesquisas e registros escritos;
- Avaliação do desenvolvimento da turma do ponto de vista da evolução das competências (GUIMARÃES, 2003, p.47, artigo 9).

As propostas pedagógicas atuais, como por exemplo, as que têm por base a teoria de Vygotski, que entendem a constituição do homem em suas relações sociais e as interações em sala de aula são de extrema importância para o contexto escolar. Desta maneira, trabalhos em grupo, debates, uso de materiais diversos, são fundamentais para o aprendizado da turma como um todo, não sendo específico no ensino dos alunos com deficiência.

Outra questão que nos chama a atenção é referente ao enaltecimento que é feito ao uso de recursos pedagógicos, limitando o trabalho do professor e mostrando-se como se fosse a resolução de todas as dificuldades que ele possa ter. Voltam-se para o uso unicamente de materiais didáticos pedagógicos deixando de lado a questão da assimilação do conteúdo escolar propriamente dito.

Qualquer veículo que se preste a divulgar a educação das pessoas com deficiência tem de apresentar quais dificuldades o professor encontrará neste processo, o que não são poucas, contudo não foi isso que encontramos. As dificuldades que a revista apresenta voltam-se a aspectos pessoais do professor e não no processo objetivo em si. Encontramos como dificuldades apresentadas, o receio do professor, frio na barriga, angústia pânico e dúvidas, como por exemplo “é natural que os professores se assustem diante da nova situação (REIS, 2007, p.91, artigo 19)”. Ou também, como em outra reportagem, a professora expressa o seguinte: “Quando soube que iria ser professora de um cego, fiquei abalada. Meus 34 alunos já me traziam problemas suficientes (BENCINI, 2001, p.36, artigo 6)”.

Todas essas dificuldades citadas fazem referência às reações emocionais de um indivíduo frente às diferenças e não de dificuldades do processo de escolarização. Em

contrapartida, a via de resolução dessas dificuldades vem da força de vontade do professor, seu empenho, carinho e compromisso com o processo de inclusão.

Quando observamos os dados do Censo Escolar, a partir de pesquisas realizadas por Meletti e Bueno (2011) observamos que a inclusão está ocorrendo prioritariamente nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, isso nos mostra que não é um processo tranquilo. Se poucos são os que avançam na série, significa que existem dificuldades com o processo de escolarização destes alunos. Isto foge da imagem romântica da inclusão que a revista nos passa de que basta o professor ter vontade, se organizar e conhecer mais, para que tudo dê certo. Assim, o modo como essa política está sendo divulgada não contempla o modo como está sendo implementada.

Outro destaque se dá ao professor, percebe-se que ele é tido como o personagem principal deste processo. Podemos exemplificar pelo exemplo abaixo:

Depois de muita pesquisa, a professora Neuci da Cunha Ribeiro, da Escola Municipal Augusto Vasconcellos, de Bragança Paulista (interior de São Paulo), encontrou no curso de Pedagogia da Unicamp uma forma de se reciclar. “Fiz a disciplina Escola de Qualidade I e agora estou como aluna ouvinte no mestrado”, conta. Toda segunda – feira, ela viaja 70 quilômetros. Trocou as folgas, mas não se arrepende. “Pretendo concluir o mestrado”, planeja. “Estou em busca de aprimoramento e sei que há uma infinidade de livros. Basta querer (ANDRADE, 2000, p.41, artigo 5).

Nessa reportagem, vemos o destaque que foi dado à preocupação da professora em se atualizar. Sem dúvida a iniciativa trará muitas contribuições para a sua atuação. Contudo o destaque está na sua força de vontade e no seu esforço e não no que a ampliação de conhecimento pode trazer à sua prática. A imagem a respeito deste trecho é a seguinte:

Figura 6 – Professor protagonista. *Neuci em ação com a turma, em Bragança Paulista: trocando as folgas pelo mestrado na Unicamp.*



Fotografia: Paulo Rossi

Fonte: Nova Escola (dez. 2000, n.138, p. 41)

Como se pode observar, a revista destacou que a professora abriu mão de suas folgas para estudar. Não a crítica ao fato dela trabalhar num órgão público, pois a escola é municipal, e não ter incentivo para o aperfeiçoamento profissional.

Outro exemplo do professor ser o personagem principal, é a premiação feita pela revista aos que ela considera *Educador Nota 10*. Com tudo isso, explicita-se o discurso político no qual o professor é visto sim como o único protagonista. Conforme Garcia,

[...] o perfil de competências considerado, nesta proposta, adequado para os professores das escolas inclusivas é o de um ‘protagonista’, com uma personalidade ‘próativa’, caracterizado como aquele que atenda às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, que perceba seus interesses, que busque parcerias com as famílias e os voluntários da comunidade, que desenvolva atividades de gestão na escola [...] cabe aos professores: adequar os currículos escolares, com a sensibilidade de perceber os interesses e motivações dos alunos; a resolução dos problemas do cotidiano escolar, propondo parcerias com as famílias e a comunidade em geral; a administração da escola; e manter-se em formação continuamente (2006, p.136).

Retoma-se ao que Bueno (2007) também abordou em sua pesquisa, que a revista encontra-se em consonância com as políticas neoliberais nas premissas de estado mínimo, apelando ao voluntariado da comunidade, no qual se cada um fizer a sua parte, tudo será resolvido, neste caso o professor como protagonista é que resolverá tudo com sua força

de vontade. O docente é “anulado como um sujeito universal capaz de pensar o todo. Desincumbido de sua especificidade, ao professor resta apenas o consumo distraído de fórmulas que o põem em sintonia com uma totalidade que assim permanece imune à crítica” (p.304).

Bezerra (2012) também nos alerta também para o fato de que a revista deposita no professor tanto o sucesso quanto o fracasso da inclusão de pessoas com deficiência e coloca-se como um local onde este docente recorrer para aprimorar seu trabalho com sucesso, trazendo orientações, dicas, exemplos de como fazer. Neste entendimento,

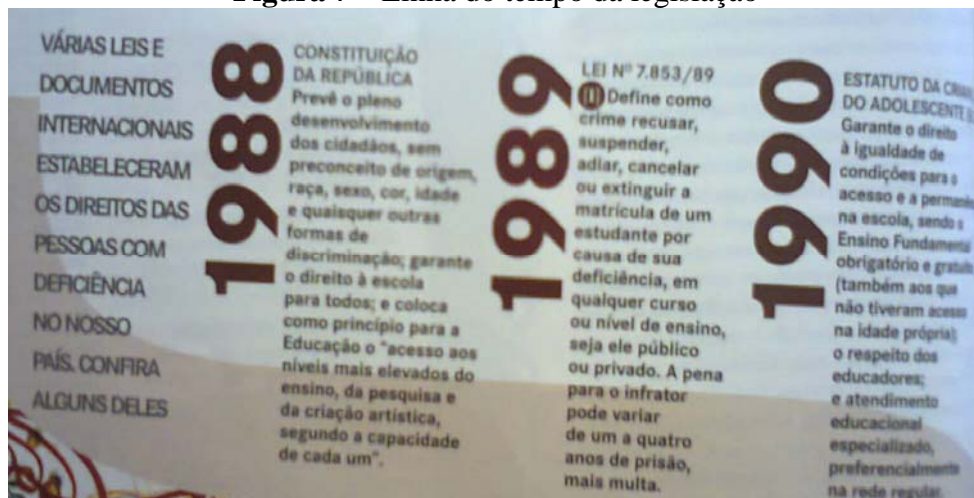
A estratégia é ‘mostrar’ ao professor que suas angústias seriam superestimadas, já que na prática as complicações tenderiam quase a desaparecer, à medida que se aprende a conviver com as diferenças. Logo, há nesse discurso um esforço para tornar a proposta inclusivista aceita consensualmente pelos educadores, escamoteando-se os aspectos contraditórios e problemáticos a ela inerentes. No bojo das reflexões levantadas, ainda que seja reconhecida a importância de meios adequados para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência, isto se reduz à adaptação física das escolas e à disponibilização de recursos, códigos e equipamentos específicos para a oferta de AEE em salas multimeios, como complemento (BEZERRA, 2012, p.164).

Vemos, assim, um esvaziamento da prática pedagógica, em que os professores “passaram a ser alvo de um discurso político que advogava a necessidade de assumirem novas competências em virtude da complexificação da sociedade” (GARCIA, 2013, p.110). E neste discurso das políticas de inclusão temos um professor no qual é delegado a função de ser um profissional proativo, com muita força de vontade e tolerância às pessoas com deficiência.

5.4 ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS

Podemos afirmar que a revista *Nova Escola* faz a divulgação das leis que se voltam para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, de forma literal. Em algumas reportagens encontramos box com as leis, em alguns artigos há linhas do tempo, em outras temos tópicos dentro do texto que abordam a legislação, porém sem ligação direta com o texto em si.

Figura 7 – Linha do tempo da legislação



Fonte: Nova Escola (out. 2006, ed. Especial, p. 14)

Outras reportagens trazem essa legislação no meio da reportagem, a fim de realçar que a inclusão é um direito. Em um dos artigos da revista encontramos o seguinte trecho:

[...] a Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. E deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola [...] sendo assim, mantê-las fora do ensino regular é considerado exclusão e crime (CAVALCANTE, 2005, p.42, artigo 12).

Percebemos que o direito à inclusão é disseminado, mas em nossa análise vemos que o discurso em si, não é apropriado pela revista. Há uma ênfase no direito ao acesso, porém incluir não é só estar na escola, como também outros processos como a permanência, a escolarização efetiva a progressão destes alunos.

Como já destacamos anteriormente a revista apresenta uma inclusão que privilegia a interação em detrimento da aprendizagem, a hierarquização nos conteúdos diferenciando o que será para os que possuem deficiência e para os demais alunos conteúdos infantilizado, a pessoa com deficiência é apresentada de modo estereotipado, desta forma, o direito à escolarização mostra-se falho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos por objetivo analisar a disseminação das políticas de educação especial nas publicações da revista *Nova Escola*. Amparado nos preceitos da Análise de discurso pudemos apreender a forma como o discurso político está sendo disseminado. Bueno (2008) já nos mostrou em suas pesquisas que as políticas de inclusão escolar apresentam conceitos indefinidos com significados ambíguos que sofreram distorções de sentido ao serem traduzidas para o português. Com base nesse entendimento,

Ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, o CNE contribui, propositalmente ou não, para criação ou, no mínimo, para a manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira (BUENO, 2008, p.53).

E é essa política com caráter lacunar que tem sido disseminada. E a disseminação que é feita pela revista *Nova Escola* nos indica que não é necessário preencher essas lacunas, isto representa de acordo com Orlandi (2003) um silenciamento. Este silenciamento mostra-se não só no que deixou de ser escrito, mas também na ausência das imagens, revelando diferentes formas de silenciamento.

De acordo com o conteúdo que a revista apresenta, dá a entender que não existe nenhuma dificuldade no processo de inclusão, mais uma vez o silenciamento se revela, quando as dificuldades explicitadas são de cunho pessoal do professor e não pedagógico. Por que não explicitar as dificuldades encontradas? Essa omissão que estamos salientando, pode ser observada a partir de todos os dados coletados e esse silenciamento caracteriza-se como uma disseminação da própria política.

A política parte do pressuposto de que a escola é perfeita, isenta de problemas e que só não está completa por não ter a pessoa com deficiência inserida nela. Conforme Garcia (2006) as políticas atuais partem do entendimento de que as práticas escolares são completas e de qualidade faltando apenas a inserção dos alunos com deficiência. Salientando esta imperfeição da escola Bourdieu (2003) nos mostra que a escola também não é preparada para a pobreza, mostrando-se excludente em sua essência. Dado o processo histórico, as pessoas com deficiência juntamente com outros grupos marginalizados socialmente, foram relegadas aos processos de socialização. Ferraro (1999) complementa essa ideia dizendo que quando tratamos da exclusão escolar, não podemos nos referir apenas aos que dela estão evadidos, pois existem dentro da escola também os excluídos.

Podemos dizer que o problema da escola está longe de ser só a ausência da pessoa com deficiência. Quando a revista apresenta as dificuldades do processo de inclusão, o tom utilizado é de que para que tudo corra bem basta sensibilizar o professor e tolerar o deficiente para então conseguir normalizar essa pessoa. Se buscarmos o verbete tolerar no dicionário temos a seguinte definição “aguentar com resignação, paciência; suportar” (HOUAISS, 2004) Já sensibilizar tem como sinônimo “comover”, ou seja, quer dizer que a nossa postura com a pessoa com deficiência é suportá-la, com toda nossa comoção. Percebemos nisso, um apelo à piedade, pelo qual esse aluno é tratado-o como um coitadinho e, dessa forma, todos passam a “lucrar” com essa inclusão. Incluir é um benefício para a pessoa com deficiência que até então ficava restrita às escolas especiais, contudo, a revista encara essa situação como um processo lucrativo, próprio da política neoliberal.

Esta questão da normalização é disseminada com frequência, pois quando é trazida a história de algum aluno com deficiência, a superação desse aluno só é considerada quando ele deixa de apresentar comportamentos da deficiência, isto é, quando ele é tido como “menos deficiente” a situação melhora e todos ganham com isso. A adequação do comportamento é apresentada pela revista como suficiente para a entrada do aluno no ensino regular, pressuposto este da integração e não d inclusão.

Ao analisar as reportagens vemos que as condições não se alteram no período de tempo, as mesmas situações e o mesmo discurso encontrados nos anos iniciais à pesquisa, observamos também nos anos subsequentes.

Outro detalhe, que vale ser ressaltado, é o de que em nenhuma das reportagens há relatos das pessoas com deficiência, não é dado a voz a pessoa com deficiência. É sobre ele, mas não é com ele. Sobre isso Meletti (2003, p. 2) afirma: “dar-lhe a palavra é uma forma de começar a romper com o estereótipo de que ela não é capaz de compreender o que a cerca, dando-lhe a possibilidade de se fazer ouvir sem ser através da voz do outro”. Nas revistas percebemos que esse estereótipo, de não dar voz a pessoa com deficiência, não é rompido, mas disseminado fortemente.

A escola não deixa de ser inclusiva só por não ter o aluno com deficiência, ao contrário disso, ela se mostra mais excludente justamente pela entrada desse alunado com deficiência. E com a política estruturada e disseminada dessa forma, só reforçamos mais essa ideia.

Levando em consideração os dados obtidos nos Censos escolares, que são os dados de realidade, percebemos que diante da situação atual são necessários investimentos

em formação para os professores, a fim de que seja garantido não só o acesso e a permanência, como também a escolarização destes alunos.

A nossa função enquanto pesquisadores é a de desvelar essas “contradições apresentadas pela pedagogia inclusiva, na medida em que essas puderem ser conhecidas em suas múltiplas relações com a base material capitalista” (BEZERRA, 2012, p.209). Ao entender que quando incluímos o aluno com deficiência estamos lhe dando um benefício, ao invés de um direito que lhe foi negado historicamente. E da forma que analisamos nas reportagens esse direito continua sendo negado, por exemplo, quando a estes alunos ofereceu-se a tolerância, a boa vontade, conteúdos limitados, ao invés de ampliar as suas possibilidades de desenvolvimento por meio de um intenso trabalho pedagógico que respeite as diferenças. Sempre deixando claro que o direito não é a apenas estar na escola, mas se apropriar devidamente dos conteúdos que são trabalhados, garantindo o direito à escolarização efetiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T.C. **O discurso (psico) pedagógico sobre a adolescência**: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência. 2007. 312 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALVES, M. P. **A qualidade da escola brasileira em questão**: reducionismos e desafios na formação docente. 2010. 80 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995. 205 p.
- _____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-32.
- _____. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.
- ANDRADE, I. F. da S. **Representações do docente no concurso professor nota 10 da fundação Victor Civita**. 2012. 103 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco.
- ANJOS, C. I. **A educação infantil representada**: uma análise da Revista Nova Escola (2005-2007). (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBOSA, M. S. M. F. **A heterogeneidade discursiva em revistas de divulgação científica**. 2008. 184 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- BELOTI, A. **A revista Nova Escola e a construção de identidades do professor**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia de inclusão. 2012. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Nova Andradina.
- BOURDIEU, P. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24/10/1989**, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras

providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 30 out. 2013.

_____; Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, que estabelece as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

_____; **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____; **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____; MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial n°555, de 5 de Junho de 2007, prorrogada pela portaria n° 948, de 09 de Outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2013

_____; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62 p.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. 1. ed. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2008. v. 1, p. 43-63

_____. MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil - 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. (Org.). **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. 1 ed. São Paulo: EDUC, 2011. v. 1, p. 159-182.

_____; **Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Contrapontos (UNIVALI), 2011 v. 11, p. 65-80.

BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007. p. 300-307. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 out. 2012.

CAIADO, K. R. M. ; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

CARVALHO, A. M. O. T. **Políticas nacionais de educação infantil**: mobilização, educação pré-escolar e a Revista Criança. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CHARNIZON, A. **A modelagem de leitores e de leituras no discurso midiático da Revista Nova Escola**. 2008. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHIQUITO, R. S. **Planejamento de ensino**: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

CROCHÍK, J. L. **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. v. 1. 101 p.

CURY, C. R. J. O plano nacional de educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), FCC/CORTÊZ-São Paulo, v. 104, p. 162-180, 1998.

_____; A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-202, dez. 2008.

DAMETTO, F. V. M. **O papel da revista Nova Escola na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente**: um jogo de discursos e representações. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2010.

D'ANTINO, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada**: dimensão imagética e textual. 2001. Tese 272 f. (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

EVANGELISTA, E. M. **A educação matemática na Revista Nova Escola**. 2008. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n.12, p. 22-47, 1999.

_____; VARGAS, E. L. B.; MACHADO, N. C. F. Qualidade das estatísticas originadas dos registros escolares: um estudo exploratório no bairro Fragata, na cidade de Pelotas/RS. **Sociedade em Debate (UCPel)**, Pelotas, v. 7, n. 3, p. 47-76, 2001.

FILHO, I. I. S. **A dialogia entre a revista nova escola e o professor-leitor**: implicações para o trabalho docente. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? questões teóricas e político- práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas [37]: 417-442. 2010.

GARBINI, F. Z. **A in/exclusão escolar e o governmentamento da conduta docente**: um estudo a partir da Revista Nova Escola. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. 2012.

GARCIA, R. M. C. **Discursos políticos sobre inclusão**: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. ANPED, GT: Educação Especial /n.15. 2004.

_____; **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____; Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.

_____; A educação especial nos encontros de pesquisa em educação da região sul - ANPED SUL: a pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. In: RAMOS, Flávia Brochetto; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; AZEVEDO, Tania Maris de. (Orgs.). **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**: múltiplos olhares. Caxias do Sul/São Leopoldo: EDUCS/Casa Leiria, 2012. v. 1, p. 3-535

_____; Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013.

GENTIL, M. S. **Revistas da área da educação e professores - interlocuções**. 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Campinas, São Paulo.

GIBBERT, G. M. **Reforma do Estado no Brasil e o processo de terceirização dos serviços sociais**: um estudo na revista Nova Escola. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano regional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo.

GOÉS, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico – cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R.(Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna. 2002. p. 95-114.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158 p.

GONÇALVES, T. G. G. L. A interface da educação especial com educação do campo: uma análise das matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA estado do Paraná. In: **XVI Encontro nacional de didática e práticas de ensino**. Campinas, 2012.

_____; et al. Matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros e do Paraná. In: **VI Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial**, 2011, Londrina. Anais... Londrina: Inclusão pesquisa e ensino, 2011. p. 01-09.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRANDO, R. K. **O uso das TIC na pesquisa escolar**: uma análise interpretativa do tema em matérias publicadas nas revistas Educação e Nova Escola. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HEES, L. W. **Os caminhos da produção bibliográfica em gestão democrática**: um estudo sobre a revista Nova Escola. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

HOUAISS, A. (1915-1999); VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-da-populac-o-religi-o-e-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

_____; Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n.2, p. 137-159, 2005.

KLEIN, R. **O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente**: a docência na rede. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotsky**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009. p. 223-252.

MAGALHÃES, R.C.B.P.; DIAS, A.M.I. Identidade e estigma no contexto da escola inclusiva: uma leitura a partir de Erving Goffman. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, 28., Caxambú, MG: ANPED, 2005.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

MARQUES, R. R. L. **Da revista Nova Escola ao cotidiano**: um estudo de representações sociais sobre o ofício docente. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

MATOS, C. M. A. de. **A formação do discurso da/na revista Nova Escola**. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MATOS, S. T. **Cenografia e ethos em publicidades dos sistemas de ensino na revista Nova Escola**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. v. 1, p. 1-10

_____; **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. 2006. 125 f. Tese (Doutorado- Programa de Pós – Graduação em psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____; **Projeto de Pesquisa: A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

_____; BUENO, J.G.S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu - MG. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu - MG: ANPEd, 2010. v. 1. p. 1-1.

MEZZARI, S. **A revista Nova Escola e as tendências em educação ambiental**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

OECHSLER, K. M. **As representações do bom professor: uma análise quinquenal da Revista Nova Escola**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

OLIVEIRA, C. J. de. **Políticas educacionais e discursos sobre matemática escolar: um estudo a partir da revista Nova Escola**. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós- Graduação em Sociologia. ed. 34, 1999.

PIMENTEL, M. C. G. **A encenação da comunicação nos PCN fáceis de entender: uma análise enunciativa**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PINTON, F. M. **Análise crítica das reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual publicadas na revista Nova Escola (2006-2010)**. 2012. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

RAMOS, M. E. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. 2009. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA / WORLD HEALTH ORGANIZATION. The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

RIPA, R. **Nova Escola – “a revista de quem educa”**: a fabricação de modelos ideais do ser professor. 2010. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ROCHA, A. R. **Relatos de experiência: publicados na revista Nova Escola (2001-2004)**: modelo de professora ideal. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, L. A. **A (In)disciplina em revista**: um estudo sobre Indústria Cultural hoje. 2007. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ROSA, C. M. **O agir do professor em foco**: um estudo de editoriais e cartas do leitor da revista Nova Escola. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SANCHES, A.. **Entre clones, transgênicos e células-tronco**: a revista nova escola ensinando genética e biotecnologia para professores. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Cachoeira do Sul.

SANTO, S. C.; SÁ, M. A.; SELINGARDI, S. A. Educação Especial na Educação do Campo: uma análise dos indicadores educacionais da área remanescente de quilombo, terra indígena e assentamento da reforma agrária. In____: **II Encontro Interinstitucional de pesquisa: políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência**. 2012. São Carlos, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

____; **Organização da educação nacional**: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 769-787, 2010.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: Sawaia, B. (Org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p.7-13, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento todos pela educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1, p. 222-248.

SILVA, J. A. da. **Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas**: uma análise da revista Nova Escola e revista criança na década de 1990. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, K. C. N. da. **A identidade docente e o discurso da mídia**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Nacional de Brasília, Brasília.

SILVA, M.; FEITOSA, L. dos S. **Revista Nova Escola**: legitimação de políticas educacionais e representação docente. Revista HISTEDBR *on-line*. Campinas, n. 31. p.183-198, set. 2008.

SILVEIRA, F. R. da. **Um estudo das capas da revista Nova Escola**: 1986-2004. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SMOLKA, A. L. B.; GENTIL, M. S. **Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes**: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. Caderno CEDES *on-line*, v. 24, n. 63, p. 193-213, 2004.

VERZOLA, M. G. **Ethos de professor**: uma análise da revista Nova Escola. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca, Franca.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Completas. v. 5. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

ZABALAR, D. M. **A leitura na revista Nova Escola**: dialogismo e produção de sentido. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca, Franca.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS DA REVISTA NOVA ESCOLA

ALENCAR, M. Incluir é derrubar preconceitos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 152, p. 36-37; maio 2002.

ANDRADE, C. É hora de aceitar e valorizar as diferenças. **Nova Escola**, São Paulo, n. 138, p. 38-43, dez 2000.

ARAUJO, P. Déficit de atenção um diagnóstico que você pode fazer. **Nova Escola**, São Paulo, n. 172, p.28-29. maio 2004.

BENCINI, R. Pessoas especiais. **Nova Escola**, São Paulo, n. 139, p.36-39, jan./fev.; 2001.

BIBIANO, B. É possível resolver. **Nova Escola**, São Paulo, n. 244, p. 48-55; ago. 2011.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. **Nova Escola**, São Paulo, n. 182, p. 40-45, maio 2005.

_____. Aparências diferentes? Talentos também. **Nova Escola**, São Paulo, n. 173, p. 32-33, jun./jul. 2004.

_____. Cada um aprende de um jeito. **Nova Escola**, São Paulo, n. 192. p. 44-47; mai., 2006.

_____. Explorando o mundo com a ponta dos dedos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 189, p. 40-41; jan./fev. 2006.

_____. Inclusão: a sociedade em busca de mais tolerância. **Nova Escola**, São Paulo, n. 196; p. 34-36, out. 2006.

_____. Superdotados como identificar e atender alunos tão especiais. **Nova Escola**, São Paulo, n. 189, p. 50-55; jan./fev. 2006.

_____. Uma sala confortável e inclusiva. **Nova Escola**, São Paulo, n. 188, p. 56-59, dez. 2005.

GENTILE, P. Indisciplinado ou hiperativo? **Nova Escola**, São Paulo, n. 132, p.30-32, maio 2000.

GUIMARÃES, A. Inclusão que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

GURGEL, T. Inclusão deficiência auditiva: o fim do isolamento dos índios surdos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 208, p. 50-53, dez. 2007.

_____. Inclusão, só com aprendizagem. **Nova Escola**, São Paulo, n. 206, p. 38-45, out. 2007.

JOVER, A. Inclusão: qualidade para todos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 123, p.8-17, jun./jul. 1999.

LUCAS, M. da S. Mais atenção para os deficientes. **Nova Escola**, São Paulo, n. 100, p. 5, mar. 1997.

MARTINS, A. R. Inclusão: chega de omissão. **Nova Escola**, São Paulo, n. 228, p. 78-81, dez. 2009.

MOÇO, A. Não basta incluir. **Nova Escola**, São Paulo, n. 239, p. 142-144; jan./fev. 2011.

MONROE, C. A arte de incluir. **Nova Escola**, São Paulo, n. 238, p. 72-75; dez. 2010.

_____. Inclusão: apoio para aprender. **Nova Escola**, São Paulo, n. 231, p. 76-79, abr. 2010.

PELLEGRINI, D. Inclusão: juntos, todos aprendem mais. **Nova Escola**, São Paulo, n. 201, p. 46-49, abr. 2007.

PEREIRA, D. das G. Aposta no potencial do aluno. **Nova Escola**, São Paulo, n. 101, p.5, abr. 1997.

REIS, A. Inclusão: diversidade também se aprende na pré-escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 202, p. 90-93, maio 2007.

RODRIGUES, C. Inclusão: altas habilidades: repletas de necessidades. **Nova Escola**, São Paulo, n. 224, p. 86-89, ago. 2009.

_____. Inclusão: falar com as mãos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 221, p. 72-75, abr. 2009.

_____. Inclusão: mente estimulada. **Nova Escola**, São Paulo, n. 223, p. 92-94, jun. 2009.

SILVA, R. da. S.O.S sala de aula. **Nova Escola**, São Paulo, n. 162. p.16, maio.2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Dados gerais das reportagens

Artigo	Ano	Número	Título	Autor	Deficiência/temática	Resumo	Observações
1	1997	100	Mais atenção para os deficientes.	Marlete da Silva Lucas	Formação de professores	É uma carta de um leitor questionando a falta de materiais pedagógicos e de cursos de formação para o professor trabalhar com deficientes.	DEPOIMENTO
2	1997	101	Aposta no potencial do aluno.	Dulce das Graças Pereira	Diagnostico	Carta de um leitor que diz ter livrado um aluno da classe especial. Afirma que os professores precisam acreditar no potencial de seus alunos e não leva-los a diagnósticos errôneos.	DEPOIMENTO
3	1999	123	Inclusão: qualidade para todos.	Ana Jover	Inclusão	A reportagem inicia com o caso de 2 jovens que segundo a revista tiveram suas vidas transformadas após a inclusão. Traz a legislação que ampara a inclusão de pessoas com deficiência e um breve histórico da evolução do direito a estas pessoas. Explica os preparos com os professores e funcionários a partir da sensibilização e as vantagens que os alunos com e sem deficiência podem ter com a inclusão. Na sequencia traz vários casos de deficientes que se superaram e explica um pouco sobre os distúrbios de aprendizagem que podem confundir-se com alguma deficiência.	Capa
4	2000	132	Indisciplinado ou hiperativo.	Paola Gentili	Hiperatividade	Dicas sobre como identificar um aluno com hiperatividade, diferenciando-se da indisciplina. O que o professor pode fazer em sala de aula após a identificação.	
5	2000	138	É hora de aceitar e valorizar as diferenças.	Cristiana Andrade	Inclusão	O texto inicia com o exemplo de uma sala de aula em que os alunos são pegos recebendo cola em braille de um aluno def. visual. Continua explicando que estamos num momento de nos livrar de preconceitos e que saber lidar com as diferenças e um desafio da atualidade. Indica-se a falta de informação do professor como uma das dificuldades, sendo necessário sempre participar de cursos e seminários. Segue a reportagem com vários exemplos de preconceitos que foram superados após uma	

						intervenção adequada.	
6	2001	139	Pessoas especiais.	Roberta Bencini	Deficiência visual e física	Neste texto a autora inicia alegando que a inclusão é um assunto polêmico e difícil e traz uma linha do tempo de várias reportagens da revista que trouxeram casos de pessoas com deficiência citam três casos de deficiência visual e um de deficiência física. Trazem os números de matrículas de alunos na rede regular e salienta que todos podem aprender. Há uma linha do tempo histórica sobre a defesa de oportunidades iguais para todos.	
7	2002	152	Incluir é derrubar preconceitos.	Marcelo Alencar	Síndrome de Down e cegueira	Plano de aula sobre como trabalhar um conto na sala de aula abordando a questão das diferenças.	
8	2003	162	S.O.S sala de aula: Inquieto ou hiperativo	Reginaldo da Silva	Hiperatividade	Aborda sobre a diferença da agitação natural das crianças que muitas vezes sofreram traumas e da hiperatividade e do déficit de atenção propriamente dito. Traz um box sobre como lidar com estes alunos.	
9	2003	165	Inclusão que funciona.	Arthur Guimarães	Dicas para as deficiências visuais, auditiva, intelectual e física.	A reportagem fala sobre os benefícios que a inclusão, quando feita de forma correta, pode trazer. Traz dicas sobre o que fazer com as deficiências visual, física, auditiva e mental (retirados de uma cartilha do MEC). Fala sobre o que diz a legislação e traz um exemplo de um aluno com Síndrome de Down.	Capa
10	2004	172	Déficit de atenção. Um diagnóstico que você pode fazer.	Paulo Araújo	Déficit de atenção	Explica o que é o transtorno e todos os cuidados na identificação do transtorno. Explica os tipos de toda e como o professor pode avaliar o comportamento das crianças.	Capa
11	2004	173	Aparências diferentes, talentos também.	Meire Cavalcante	Identidade	O texto fala sobre a construção da identidade em uma turma de inclusão alegando que se deve destacar as qualidades e incentivar as habilidades destes estudantes. Destaca que a nossa sociedade ainda engatinha no que se refere à inclusão. A dica é mostrar casos de deficientes bem sucedidos para elevar a autoestima. O enfoque do texto está na valorização das potencialidades dos alunos.	
12	2005	182	A escola que é de todas as crianças.	Meire Cavalcante	Paralisia cerebral, baixa visão, Síndrome de Down, superdotação	Fala sobre uma escola particular que tem vários casos de alunos com deficiência, conta os sucessos destes alunos junto com as suas turmas. Cita os dados oficiais, constituição de 1988, LDB de 96 e as diretrizes de 2001.	Capa

13	2005	188	Uma sala confortável e inclusiva.	Meire Cavalcante	Inclusão	Este artigo aborda os detalhes que fazem a diferença numa sala de aula, sendo ela confortável e adequada para a circulação de todos inclusive alunos com deficiência. Traz o projeto de uma sala de aula explicando todos os detalhes dela.	
14	2006	189	Explorando o mundo com a ponta dos dedos.	Meire Cavalcante	Deficiência visual	O artigo destaca o trabalho de conscientização realizado por uma professora com outros professores, funcionários e alunos de uma escola na inclusão de alunos com deficiência visual. O trabalho dela iniciou-se com atividades para que as crianças percebessem o quanto são capazes explorando o ambiente ao seu redor. Depois foi a vez da sensibilização com todos da escola, realizando dinâmicas. Na sequência foi estabelecido parcerias com os professores, de modo que eles recorram a ela sempre que necessário.	
15	2006	189	Superdotados como identificar...	Meire Cavalcante	Superdotação	O artigo inicia destacando o papel da escola no reconhecimento dos talentos de cada aluno. Afirma que os alunos com altas habilidades/ superdotação são parte do público alvo da educação especial e que existe uma associação criada para o atendimento deste aluno. Traz exemplos de alunos superdotados num centro de desenvolvimento e potencial, que fica no estado de Minas Gerais. Encerra com dicas do que a escola pode fazer para suprir as necessidades destes alunos.	
16	2006	192	Cada um aprende de um jeito.	Meire Cavalcante	Deficiência Intelectual	A reportagem aborda sobre como duas escolas fazem para incluir alunos com deficiência mental. Inicia destacando que a lei é categórica, assim todos os jovens devem estar matriculados sem exceção. Destaca também que o projeto pedagógico da escola tem que contemplar o conceito de inclusão. Na sequência traz exemplo de como foi o trabalho com alguns alunos com deficiência mental numa determinada escola. Mostra os avanços destes alunos com o uso de cores nos materiais, portfólio, trabalho em grupo e monitoria de outros alunos. A participação da família também é destacada.	
17	2006	196	A sociedade em busca de	Meire	Preconceito	O enfoque desta reportagem é no preconceito sofrido	

			mais tolerância.	Cavalcante		por pessoas com deficiência. A reportagem inicia com o exemplo de discriminação retratada numa novela a uma menina com síndrome de down. Destaca a necessidade das pessoas aprenderem a lidar com os preconceitos a fim de serem mais tolerante. Traz dados de uma pesquisa sobre os pais na aceitação ou não da deficiência dos filhos. Na sequência aborda o papel da escola no combate ao preconceito. Traz relatos de alguns alunos que sofreram discriminação e encerra dizendo que a escola precisa ter uma postura consciente com seu papel de formadores. Traz um quadro sobre a atitude do educador que inclui.	
18	2007	201	Juntos todos aprendem mais.	Denise Pellegrini	Deficiência múltipla	Esta reportagem destaca o trabalho que uma professora da classe especial desenvolveu a fim de incluir na sala regular seis alunos com deficiência múltipla, conforme previsto em lei. Entre as mudanças físicas e curriculares houve também alterações nos horários dos recreios para permitir que os alunos ficassem junto dos demais. A sala de recursos foi aberta ao público ofertando cursos de artesanato para inteirar mais os alunos. Depois disso os alunos passaram a frequentar duas aulas por dia na sala regular e eram auxiliados pelos demais colegas e tinham suas atividades adaptadas. O enfoque da reportagem dá-se na socialização que estes alunos passaram a ter estando com os demais.	
19	2007	202	Diversidade também se aprende na pré-escola	Adriana Reis	Deficiência visual e auditiva	A reportagem aborda sobre a inclusão de alunos com deficiência visual e deficiência auditiva na educação infantil. Traz os dados do Censo destacando que no ensino fundamental houve aumento no número de matrículas, mas na educação infantil não acontece o mesmo. Apesar da educação infantil não ser obrigatória por lei, a constituição de 88, o ECA e a LDB de 96 reforçam a importância desta etapa, destacam que a Salamanca mostra a inclusão na escola comum é eficaz. Na sequência traz exemplos de intervenções que alguns professores realizaram com estes alunos, como ensinar libras para toda a	

						turma e modificar brinquedos.	
20	2007	206	Inclusão só com aprendizagem.	Thais Gurgel		A reportagem inicia falando sobre as conquistas na matrícula de alunos com deficiência no ensino regular e que o momento agora é que se garanta a aprendizagem destes alunos. Cita a constituição de 88 e afirma que é preciso apoiar os professores regentes. Na sequência traz vários exemplos de diferentes redes municipais que agem no sentido de promover a aprendizagem dos seus alunos. Nos exemplos trazem os casos dos alunos incluídos nestas redes. Os estados que são destacados são: Paraná, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais.	Capa
21	2007	208	O fim do isolamento dos índios surdos.	Thais Gurgel	Deficiência auditiva	A reportagem apresenta a dificuldade que existia para os índios com deficiência auditiva em se comunicar. Alegam que eles não aprendiam, apenas passavam o tempo na sala de aula. Havia a mistura de idiomas e mistura nos gestos. Traz a informação de que o MEC não informa quantos alunos indígenas com deficiência auditiva estão no ensino regular. Comentam a falta de política nacional para atender as diferentes comunidades indígenas. Explicam que no Plano Nacional de Educação de 2001 ficou garantido um currículo diferenciado e educação bilíngue. A reportagem salienta o desafio dos professores em ter de ensinar o português, libras e ainda respeitar o idioma local. Na sequência traz exemplos das comunidades que dão conta desta intervenção.	
22	2009	221	Falar com as mãos.	Cinthia Rodrigues	Deficiência auditiva	O texto inicia comentando a lei que garante a presença de um intérprete na sala junto com o professor regente. Traz exemplos de professores que perceberam a necessidade de usar mais recursos e falar mais nas explicações, evitando o uso excessivo do quadro negro. Salientam a importância do trabalho em grupo e de que todos aprendam libras pra que a aula não fique segmentada. Traz o exemplo de um curso de libras para ouvintes no estado baiano. Há um quadro sobre o que fazer quando receber um aluno surdo e outro falando sobre a falta que faz um intérprete.	

23	2009	223	Mente estimulada.	Cinthia Rodrigues	Deficiência intelectual	A reportagem foca na deficiência intelectual, inicia apresentando as 3 principais dificuldades desta deficiência e segue com estratégias no trabalho pedagógico que ajudarão estes alunos. Salienta a importância da rotina, de atividades práticas e de tarefas que iniciem de um modo fácil para que o aluno perceba que pode executá-la. A questão do significado da escrita e da comunicação também é comentada. Há um quadro explicando o que é a deficiência intelectual.	
24	2009	224	Repletas de necessidades.	Cinthia Rodrigues	Altas habilidades/superdotação	Este texto fala sobre crianças com superdotação, que para trabalhar com estes é necessário acabar com os mitos de que são gênios e não dão trabalho ao professor. Fala sobre o núcleo de altas habilidades criado pelo MEC para atendimento a este público. Traz o caso de 4 alunos e como é realizada a intervenção com elas em sala. Explica como se divide os superdotados e traz um quadro para identificação da superdotação	
25	2009	228	Chega de omissão.	Ana Rita Martins	<i>Bullying</i>	O artigo aborda acerca da violência moral e física sofrida por alunos com deficiência, o <i>bullying</i> . Traz vários casos que foram realizadas intervenções na turma quando este tipo de comportamento ocorreu. Salienta que são necessárias ações pedagógicas por parte do professor focando a habilidade e a capacidade deste aluno aprender.	
26	2010	231	Apoio para aprender.	Camila Monroe	Sala de recursos	Neste artigo, a autora inicia explicando que a partir da necessidade de garantir que os alunos com deficiência aprendam a lei de 2008 regulamentou AEE, mais uma vez apresenta dados do censo escolar sobre as matrículas em salas regulares com o apoio. Explica como funciona esta sala, sendo um complemento da sala regular focado no pedagógico, onde o aluno aprende a manusear materiais que auxiliarão na sala regular.	
27	2010	238	A arte de incluir.	Camila Monroe	Deficiência auditiva	O texto fala sobre a utilização da música, dança e do teatro para incluir alunos com deficiência auditiva. Traz os dados do censo quando ato crescimento de matrículas de alunos com esta deficiência. Na	

						sequencia o texto traz o caso de três escolas que incluem alunos surdos na dança, teatro e na música. Cita a lei de 2005 que garante intérprete em sala.	
28	2011	239	Não basta matricular.	Anderson Moço	Não especifica nenhuma deficiência.	O artigo fala que a inclusão vem crescendo muito nos últimos anos, mas que não basta apenas matricular. Traz a legislação de 88, ldb 96 e política de 2008, mostrando os avanços na lei. Aborda respeito de alguns desafios que existem na área mostrando dados oficiais do censo e com a palavra de especialistas da área.	
29	2011	244	É possível resolver	Bianca Bibiano		Esta reportagem foca na resolução de dúvidas frequentes em professores, sobre o ensino de alunos com NEE, a partir da experiência de 7 professores. Destaca que a tendência do país é de mudanças na área, apesar de ser lenta e desigual. Afirma não existir nenhuma lei que permita a redução da turma quando houver alguma crianças com NEE, o que se pode tentar é conversar com a secretaria. A questão dos recursos para a escola, a solicitação deve ser feita junto ao MEC para a implantação da SEM. O professor regente tem que ter uma comunicação direta com o professor do AEE para que ocorra um planejamento conjunto é preciso conhecer as características de cada criança, fazer uso das tecnologias disponíveis e sempre explicar às famílias como funciona o currículo adaptado do seu filho.	Capa

APÊNDICE B - Características das imagens

Nº da revista	Nº de imagens	Deficiência	Característica das imagens	Enunciado
100	0	0	Não há	Não há.
101	0	0	Não há	Não há.
123	45	40: Hidrocefalia: 8 Cegueira: 2 Surdo-cegueira: 4 Surdez: 1 Paralisia cerebral: 15 Síndrome de Down: 7 Espinha bífida: 2 Deficiência mental: 1	Imagens na escola: 33 Sozinho: 10 Acompanhado de amigos, na sala: 9 Acompanhado de amigos, no pátio: 7 Com a professora em sala: 4 Outros ambientes: 5 Com recursos: 6	<p>“De menino rebelde e agressivo numa instituição para deficientes visuais a aluno aplicado, caprichoso e de bem com a vida... agora numa escola regular.”</p> <p>“Cristina e Tiago comemoram o fim do jogo e o menino volta à lição de casa”.</p> <p>“O garoto é um craque na leitura em braile”.</p> <p>“Em Jundiaí, onde mora, Bruna faz fisioterapia, hidroginástica, terapia ocupacional e psicoterapia, além de ir à escola. Todas essas idas e vindas exigem da família um preparo olímpico, que envolve os pais, o irmão Diego e a Irma Bianca”.</p> <p>“Sensores ligados a um computador analisam todos os movimentos musculares indicando o tipo de correção cirúrgica necessária”.</p> <p>“Márcia Candido Lima, professora e pedagoga, é pós-graduada em educação especial”.</p> <p>“Caça palavras de Bruna (à esquerda) e o de um colega sem deficiência. Esse resultado é fruto de muita luta”.</p> <p>“Aline e Amanda, as amiguinhas do peito, ajudam Bruna a caminhar, estudam na mesma classe, batem papo, fazem fofoca e aprontam as maiores brincadeiras. Por sorte, Bruna pode falar à vontade”.</p> <p>“Ela só completou a 4ª série aos 18 anos, mas nunca perdeu o animo”.</p> <p>“O apoio e o carinho da família foram essenciais para a alegria e determinação - sua marca registrada”.</p> <p>“Incluída em sala regular na 3ª série, Elizangela é uma das alunas mais aplicadas da escola: adora português e ciências”.</p> <p>“Carmen e Paulo, pais de Marina, portadora de síndrome de Down e de um menino normal, são testemunhas de que a inclusão é ótima para todos”.</p> <p>“O auxílio nas atividades e o carinho de todos faz Marina aprender mais”.</p> <p>“Mesmo com grave deficiência mental, Rui participa do teatro dos mais velhos. Vitor Fernio é seu amigo inseparável”.</p> <p>“Gabriele e Emanuelle não ouvem, mas se comunicam muito bem e exercitam a voz para falar”.</p> <p>“A professora Itaciara em sala regular, com Gabriela e Vicenzo, ambos surdos”.</p> <p>“A escola abriga todo tipo de deficiência e já tem até treinamento em computador que emite sons para deficientes visuais”.</p> <p>“Após ter seu problema esclarecido em classe, Fabiana fez amigos e virou centro das</p>

				<p>atenções”.</p> <p>“Thomas Edson, inventor da lâmpada”.</p> <p>“Tom Cruise, problemas de leitura”.</p> <p>“Agatha Christie: escrita difícil”.</p> <p>“Cher: disléxica e vencedora do Oscar”.</p> <p>“Maria Elza Andrade e seu neto”.</p>
132	4	Fotos de alunos com hiperatividade: 2	Imagens no pátio da escola: 3 Imagem do professor sozinho: 1	<p>“Alan Akel corre em torno dos seus colegas de classe, na Essência equipe de Ensino: atraso no aprendizado por causa de um diagnóstico tardio.”</p> <p>“Regina Borella, do Pueri Domus: rotina estimulante e regras claras ajudam a controlar a excitação”.</p> <p>“Helena Samara, do Móbile: dificuldade para convencer alguns pais de que os filhos sofrem do problema”.</p>
138	7	1: paralisia cerebral.	Imagens na escola: 5 Trabalho voluntário/Atividades fora de sala: 3	<p>“Rhavi em Casimiro de Abreu: trabalho integrador da escola atrai pais, como José Arnaldo”.</p> <p>“Claudete e alunos na Escola Alberto Scheitzer, em São Paulo: atividades lúdicas toda terça-feira”.</p> <p>“Neuci em ação com a turma: em Bragança Paulista: trocando as folgas pelo mestrado na Unicamp”.</p> <p>“Tânia, com Natalia, em Belo Horizonte: respeito mútuo”.</p> <p>“Mônica e crianças do Mopi, no Rio: debate sobre identidade cultural e racial”.</p>
139	10	9: Deficiência visual: 5 Deficiência física: 4	Imagens na escola: 3 Sozinho: 2 Com outros alunos em sala: 1 Outros ambientes: 3	<p>“Esmeralda em 1986 (abaixo) e com o ex-aluno Reginaldo: ‘ele me ensinou’”.</p> <p>“Isaura: a aluna de 1990 (abaixo), agora apresenta a filha à ex-diretora”.</p> <p>“os irmãos Rodrigo e Ricardo: com a mãe, há onze anos, e tocando, hoje.”</p> <p>“Sérgio usa a boca para escrever desde 1990: premio ao concluir o Ensino Médio”.</p>
152	4	Não	Todas as imagens de figurinhas desenhadas	Não.
162	1	Não	Uma imagem apenas da mão de uma criança apontando.	Não
165	7	6: Síndrome de Down: 2 Deficiência visual: 2 Deficiência mental: 1 Deficiência física: 1	Imagens na escola: 6 Com amigos fora de sala: 3 Sozinho: 3 Imagens que não contêm deficiências: 1	Não.

172	1	Não	Uma sala de aula com crianças conversando	Não há.
173	1	1: deficiência mental e baixa visão.	A imagem é numa escola de EJA.	“Turma e EJA e a professora Rosângela (de óculos, no centro): aprendendo a gostar de si”.
182	4	4: Paralisia cerebral: 1 Def. mental: 1 Síndrome de Down: 1 Def. visual: 1	Imagens na escola: 4 Com amigos em sala: 2 Com amigos fora de sala: 1 Com recursos: 1	“Grupo solidário: Junior está na 1ª série da Escola Viva, em Cotia SP. A paralisia cerebral e a cadeira de rodas não impedem que ele esteja com amigos, em uma turma regular”. “Junto com a turma: Taila é alfabetizada em braile no contra turno, mas aprende os conteúdos em sala, com os colegas”. “Inclusão sem limites: Nayara tem um comprometimento mental severo, mas participa de todas as atividades.” “Transformação radical: João (à esquerda), não sabia conviver com outras crianças e hoje curte rap com seu melhor amigo, Renato”.
188	2	2: Deficiência física: 1 Deficiência visual: 1	Imagem de uma sala de aula: 1 Desenho de detalhes desta sala aula: 1	Não há.
189	1	Não	Imagem da professora com um aluno com os olhos vendados.	“Sensibilização: Ana fez quem enxerga perceber como os cegos vivem bem desenvolvendo outros sentidos”.
189	8	Alunos com superdotação	Na escola: 2 Outros ambientes: 6 em todas estas imagens eles estão com pessoas mais velhas.	“Amor pela natureza: Matheus Braz, 13 anos, é querido pelos colegas, bom aluno e escolheu as plantas como tema de estudo”. “Artista Nato: Pedro Portugal Torrentino, 12 anos, sempre foi fera no desenho. Hoje ele aprimora as suas técnicas em aulas paralelas”. “Cuidado com vidas: Janaina Emerenciana Rezende Sales, 12 anos, cuida de animais e sabe bem a função social do veterinário”. “Que delícia: Delúbio de Carvalho Salvati, 11 anos, gosta de descobrir como os alimentos agem no nosso organismo”. “De olho no universo: Marcos Paulo Coelho, 16 anos, é craque em física e se encanta ao explorar o mundo da astronomia”. “No laboratório: Alyne Ferreira Costa, 15 anos, alimenta a paixão pela química com as técnicas de manipulação de remédios”. “Como qualquer um: Felipe Donizetti de carvalho, 15 anos, assiste às aulas regulares, estuda para as provas, tem amigos... mas para explorar suas capacidades o estudante vai toda semana às aulas de química, ministradas em uma universidade”.
192	5	Deficiência intelectual: 5	Na escola: 5 Acompanhado de outros	“Cor no material: crianças e jovens com deficiência mental geralmente tem dificuldade de se concentrar por muito tempo. Para prender a atenção delas, são recomendadas atividades

			<p>alunos: 5 Imagens que não contem deficiência: 1 (portfólio) imagem com recurso: 1</p>	<p>dinâmicas e que envolvam muitas cores. Leila Splendore, coordenadora de Matemática da Escola Viva. Tem uma estratégia simples: usar giz colorido ao escrever no quadro e dar lápis de cor e canetinhas para os alunos fazerem registros nos cadernos. Ela também cria jogos com tabuleiros bem coloridos em que utiliza elementos do cotidiano da turma: números de duas casas, que podem ser relacionados com a idade dos alunos e papéis representando cédulas de real”.</p> <p>“Trabalho em grupo: a criança com def. mental deve ser solicitada a participar de todos os projetos junto com a turma. Na escola prof. Francisco Weller, a professora da 2ª série Joice Mallman organiza as crianças sempre em grupos, para estimular a colaboração entre todos e integrar Bianca Amado Farias, 8 anos. Na hora de produzir um jornal sobre o Morro Reuter, o município gaúcho onde mora, ela ajudou a escrever os textos e também a fazer as ilustrações, tudo com muito capricho”.</p> <p>“Portfólio exhibe os avanços: fazer um portfólio com as produções da garotada durante sua permanência na escola é fundamental para ajudar a acompanhar o progresso de cada um e planejar novas intervenções. No caso das crianças com deficiência mental. Esse recurso mostra que elas também avançam o que é animador para seus professores. Em 2003, Diogo, aluno da 8ª série da Escola Viva, escrevia uma letra em cada página do caderno. Agora, ele já assina o nome, usa números e escreve algumas palavras com várias letras”.</p> <p>“Hora do faz de conta a professora Joice sempre sugere às crianças inventar as próprias brincadeiras. Nada está pronto: elas têm de usar, por exemplo, almofadas, bexigas, fantasias, tecidos e papéis. No início de 2005, quando entrou na escola, Bianca apenas observava as atividades. Com insistência dos colegas, ela hoje participa sorridente, e escolhe as roupas que quer vestir. Brinca de princesa e, ao final, senta em roda com os colegas e a professora para contar o que fez. A garota já participa da fantasia dos amigos e ensaia as próprias”.</p> <p>“Os cinco sentidos: utilizar materiais com diferentes texturas, estimular o olfato dos alunos e fazê-los aguçar os ouvidos são estratégias valiosas. Para divertir a turma do 1º ano do Ensino Fundamental e prender a atenção de Clayton Deutsche (segurando o livro), 10 anos, a professora Juliana Zimmer, da escola Professor Francisco Weller, inicia as aulas com dança e canto. Na hora da leitura, ela pede que as crianças façam gestos e produzam sons relacionados ao enredo”.</p> <p>“Atividade manual: quando um aluno termina a atividade antes dos colegas, pode começar tumultuar a aula ou tirar a concentração dos demais. A criança com def. mental não é diferente. Ela muitas vezes perde o interesse pelas tarefas. Por isso, é importante sempre deixar na sala de materiais de artes para que todos possam colar, pintar, desenhar, moldar ou bordar no tempo livre. Essas atividades ajudam também a melhorar a concentração dos alunos com deficiência. No contato com a arte Valentina Chaluleu, 15 anos, aluna da 7ª série da Escola Viva, aprimora a concentração e demonstra interesse pelas tarefas”.</p>
196	2	2: Síndrome de	Imagem em ambientes não escolares: 2 (no	“A pequena Joana com a mãe (à esq.), e com Regina Duarte na novela Páginas da Vida, em que interpreta Clara: lutando contra o preconceito na vida real e na ficção”.

		Down.	parque).	
201	7	6: Deficiência múltipla	Na escola: 6 Acompanhado de outros alunos em sala de aula: 1 Acompanhado da professora em sala de aula: 3 Acompanhado de amigos no pátio: 2 Com recursos: 2	<p>“Recepção calorosa: Jurema apresenta Jose Henrique, Rafael, Evandro, Mailson, Aurilene e Bruno aos colegas.”</p> <p>“Recreio coletivo: no início do ano, a turma de Jurema ficava o tempo todo na classe especial e não se relacionava com o restante dos alunos. Até o recreio era um horário exclusivo, o que deixava todos chateados. Para iniciar o processo de inclusão ela sugeriu lanchar com os demais. Assim, eles começaram a conhecer gente”.</p> <p>“Oficinas de arte: como forma de ampliar a ponte com a escola, a professora ofereceu oficinas de artesanato, dança e teatro em sua sala, com a ajuda das mães grandes parceiras. Os interessados podiam se inscrever e participar das aulas, na hora do intervalo, e aprender ao mesmo tempo em que os adolescentes com deficiência”.</p> <p>“Tudo sobre os amigos: a equipe pedagógica foi se envolvendo no processo de inclusão. Aline Angélica Lima Nonato, que leciona Língua Portuguesa, propôs as 6ª series um projeto sobre biografias em que os retratados eram os alunos da classe especial. As entrevistas sobre família, gostos e passatempos viraram cartazes, que serviram de base para a apresentação formal dos jovens”.</p> <p>“Rodízio de tutores: para facilitar a adaptação dos seis estudantes nas turmas regulares (e também o trabalho dos professores que os recebem), Jurema criou um sistema de monitoria. Por meio de um rodízio, um aluno se responsabilizava diariamente por acompanhar um doa colegas, empurrando a cadeira de rodas e auxiliando nas atividades”.</p> <p>“Nas salas regulares: sem formação específica para trabalhar com alunos com deficiência, mas com o auxílio de Jurema, os professores encamparam a ideia de inclusão e começaram a adaptar as atividades. Nas aulas de matemática, os exercícios eram facilitados pelo uso de materiais alternativos, como números ampliados e um quadro imantado”.</p> <p>“Atenção especial: depois do intervalo, o grupo voltava para a classe especial, que passou a ser usada como sala de recursos. Jurema auxiliava todos na alfabetização e dava reforço em outras disciplinas. Além disso, desenvolvia materiais, como jogos de tabuleiro, e trabalhava com placas de comunicação alternativa, que facilitam a interação e a aprendizagem”.</p>
202	5	5: Def. auditiva: 2 Baixa visão: 3	Na escola: 5 Acompanhado de outros alunos: 4 Com recursos: 2 Sozinho: 1	<p>“Nicolas e o amigo Peterson, atentos ao cartaz produzido por Maria Neusa: ensino de libras para todos.”</p> <p>“Mariana e a turma na roda de leitura com Neusa: a baixa visão não impede a participação da garota.”</p> <p>“Alfabeto móvel (à esq.) e instrumentos musicais: estímulo ao tato e a audição.”</p> <p>“Hora do conto: o burro mostrado na ilustração é representado em libras.”</p>
206	8	6: Def.visual: 2 Síndrome de Down: 2 Def. auditiva: 1	Na escola: 4 Acompanhado de outros alunos: 2 Acompanhado da prof. em sala: 1	<p>“Na EMEF João XXIII, em São Paulo, Karina Souza usa um globo em alto relevo e com os nomes dos continentes escritos em braile: mais fácil para localizar tudo”.</p> <p>“Eduardo Ribeiro tem baixa visão e se senta sempre na primeira fila, ao lado da colega Gabriele Silva, que atua como sua assistente na 1ª serie da EMEF João XXIII: juntos, eles desenvolvem melhor as atividades de leitura e escrita.”</p>

		Def. mental:	Sozinho: 2 Com recursos: 4	<p>“Bruna Araújo disputa o jogo do alfabeto com a professora Maria Stella Galvão na EMEF Viana Moog: a menina já sabe que, quanto mais pontos tirar no dado, melhor.”</p> <p>“A instrutora Rosely Oliveira ensina libras para Heloísa Duarte e para a aluna Caroline Gomes na EM Cornélio Vaz de Melo. Depois, a professora usa também as mãos para contar histórias dentro da sala.”</p> <p>“Um computador adaptado e o apoio permanente de Cristine Ritter garantem que Everton Ozório freqüente a sala regular no Colégio Estadual Neusa Domit: recursos e infra estrutura a serviço de uma educação com mais qualidade para todos.”</p> <p>“A parceria bem afinada entre as professoras Teófila Silva e Fabiana Dutra permite que os alunos da EM união avancem de forma segura: Caroline Passos tem síndrome de Down e esta alfabética”.</p>
208	3	2: def. auditiva	Sozinho: 1 Em atividade com outros alunos Em sala de aula: 1	<p>“Não há silêncio, Amarildo é surdo e se comunica na escola por meio de quatro linguagens diferentes”.</p> <p>“Muitas linguagens, a professora Sonimara com a ajuda de um instrutor de libras, da aula em escola da aldeia.”</p> <p>“Formação em LIBRAS: professores de escolas indígenas de Dourados aprendem como se comunicar em LIBRAS”.</p>
221	3	2: Def. auditivo	Na escola: 2 Acompanhado de outros alunos na sala: 1 Acompanhado de outros alunos no pátio: 1 Com recursos: 1	<p>“Objetos variados ajudam a ensinar: a professora Silvana Maria, de Florianópolis, levou um susto quando soube que receberia quatro alunos surdos. Hoje, ela não só ensina para os estudantes com deficiência como também aplica parte da metodologia diferenciada, enriquecida por materiais diversos, nas salas só com ouvintes. ‘as dificuldades dos outros meninos são iguais. Apenas achei mais uma forma de resolvê-las’”.</p> <p>“LIBRAS também para quem escuta: Na EM São Judas Tadeu, em Irara, a 128 quilômetros de Salvador, as aulas oferecidas pelos tradutores eram anunciadas nos corredores para que os estudantes e docentes pudessem se organizar e participar. A adesão foi grande. ‘Vinham professores e alunos. Às vezes, também um porteiro ou o diretor’, conta a interprete Edma Oliveira dos Santos. Hoje, é comum ver os alunos surdos e ouvintes conversando normalmente no pátio”.</p>
223	3	2: Def. mental: 2	Na escola: 2 Atividades em sala na sala de aula/ em atividade: 2	<p>“Concentração: enquanto a turma lê fábulas, Moisés faz desenhos sobre o tema para exercitar o foco”.</p> <p>“Significado: na sala de recursos, elaboração de livro sobre a vida dos alunos deu sentido à escrita”.</p> <p>“Comunicação: Vinicius superou o isolamento e melhorou a interação em atividades com imagens e sons”.</p>
224	2	2: altas habilidades	Fotos na escola: 2 Acompanhado de outros alunos em sala: 2	<p>“Atenção ao cubo: Beatriz, Laura Helena e Daniele são alunas de Lucyana, em Brasília, e exigem muito mais dela”.</p> <p>“Interesse específico: antes disperso, hoje Guilherme usa seu dote nas artes para ilustrar explicações coletivas”.</p>
228	2	Não	Imagens sem	“Santo remédio: a professora Maria de Lurdes falou com toda turma sobre a deficiência de

			deficiências: 2 (as duas Imagens são de salas de aula, porém o foco esta nas professoras, os alunos estão borrados.)	um colega.” “Passei a adiantar para o José, em cada aula, o conteúdo que seria ensinado na seguinte. Assim ele descobria antes o que ia aprender.”
231	6	1: def. visual.	Na sala de recursos com a professora: 1 Imagens de recursos: 5	“Leituras no tato: o tabuleiro com letras móveis em braille ajuda os alunos com deficiência visual na alfabetização”. “Raciocínio em ação: o uso de quebra cabeças aguça a memória dos estudantes com deficiência intelectual”. “Avançar sempre: com o quadro especial, alunos ensaiam os primeiros passos na leitura em braille”. “Nova habilidade: usando talheres adaptados, estudantes com deficiência física ganham autonomia”. “Hora de contar: alunos com deficiência intelectual estudam numeração associando placas a faces do dado”. “Falar com as mãos: aprender libras é uma das principais atividades de AEE para alunos com deficiência auditiva”.
238	4	Deficiência auditiva: 4	As quatro imagens são de aulas de música, teatro e dança	“Teatro inclusivo: Na EM Severino Travi, alunos ouvintes e surdos exibem-se em palcos de festivais e outras escolas”. “Protagonistas coadjuvantes: Na EE Clarisse Fecury, em Rio Branco, alunos surdos participam normalmente das classes de teatro do 5º ano. A garotada já faz peças sem diálogos, espetáculos de dança, cenas usando libras e montagem com falas. ‘Explorar as possibilidades permite que todos sejam protagonistas. Do contrario, os surdos só interpretam papeis coadjuvantes’, diz Simone Araujo da Costa, a professora, que conta com a ajuda de uma intérprete”. “Imagens que viram movimento: primeiro, foram selecionadas imagens que inspiravam movimentos. Em seguida, os estudantes montaram uma sequencia. Assim, as meninas surdas do CE Colemar Natal e Silva, em Goiânia, acompanharam as aulas de dança. “Os alunos podem inventar passos, analisar movimentos e pensar sobre o conteúdo, em vez de só copiar a coreografia”, diz a professora Ana Paula Ruggiero”. “Novas formas de comunicação: a maior dificuldade do professor Rogério Heurich nas aulas de música era se comunicar: os sinais usados pelos maestros eram difíceis de entender para os jovens surdos da EM Severino Travi, em canela, no interior gaúcho. Com o auxilio da interprete, ele criou gestos especiais misturados com LIBRAS. ‘Agora que o ano está terminando, eles nem precisam mais que eu aponte os erros. Às vezes, ajudam os colegas ouvintes a entrar no ritmo’, orgulha-se”.
239	1	Deficiente	Imagem de uma mão	“Poucos recursos: hoje o numero de alunos com deficiência na rede publica supera o dos

		visual: 1	lendo braile.	estudantes em escolas especiais. Mas as instituições carecem de infraestrutura adequada”.
244	7	Paralisia cerebral: 1 Tgd:1 Deficiência auditiva: 2 Deficiência visual: 2 Deficiência intelectual: 1	Todas as imagens os alunos com deficiência estão junto de suas professoras com algum recurso pedagógico.	<p>“Não me sinto sozinha nesse trabalho de inclusão. Conto com uma auxiliar em sala para dar conta de toda turma e tenho a parceria da responsável pelo AEE. Juntas pensamos nas melhores soluções para que Isabelly avance”.</p> <p>“Conseguir junto à secretaria de educação a diminuição do número de alunos na sala e um educador auxiliar é um apoio fundamental. Esses recursos permitem atender não os alunos que tem NEE, mas também toda a turma de maneira mais efetiva”.</p> <p>“Buscar soluções conjuntas com os demais professores e gestores é o melhor caminho. Assim a escola pode obter os materiais necessários e cursos de formação junto à secretaria de educação, ao MEC ou a outras entidades da área que existam na cidade”.</p> <p>“A troca de informações deve ser diária. Sempre que surgia uma dúvida ou uma necessidade em sala, levava para a responsável pelo AEE, e, juntas, pensávamos em soluções. Dessa forma, o progresso das crianças se intensifica e a avaliação se aprimora”.</p> <p>“Conhecer bem a criança é o primeiro passo. Outra ação igualmente importante é envolver os demais professores e funcionários da escola, além dos colegas de classe, em ações que a ajudem a se organizar. Com a atenção de todos, é mais fácil incluí-la na rotina”.</p> <p>“A tecnologia pode ser uma grande parceira no processo de inclusão. Se planejada conjuntamente entre o professor e o responsável pelo AEE, de acordo com as necessidades de cada aluno, ela amplia a possibilidade de ele realizar as atividades propostas em sala”.</p> <p>“Abrir as portas da escola para o diálogo, é o primeiro passo para diminuir a resistência inicial dos pais. Em encontros periódicos com eles e a professora da sala de recursos, explico como são definidos os conteúdos a serem trabalhados e de que forma isso vai ser feito”.</p>