

---

# PARA ALÉM DA SEDUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ESTADOS UNIDOS: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural<sup>(\*)</sup>

*Alfredo J. Artiles  
Elizabeth B. Kozleski  
Taucia Gonzalez<sup>(\*\*)</sup>*

## RESUMO

A maior parte da literatura sobre educação inclusiva proclama os benefícios e as promessas da participação significativa nos sistemas educacionais. Entretanto, a despeito de tais promessas, estes estudos não abordam as subjacentes questões de poder sociais e históricas. No presente artigo examinamos três questões que rompem com o fascínio da inclusão. Em primeiro lugar, reconhecemos o paradoxo do apelo para inclusão numa sociedade profundamente estratificada que tem marginalizado historicamente comunidades distintas; o não reconhecimento de uma estratificação de longa data na sociedade norte-americana aumenta o risco de tornar a educação inclusiva cúmplice no projeto histórico de assimilar os oprimidos numa sociedade estratificada. A seguir, examinamos o papel do poder elencado na fusão histórica entre raça e diferenças de capacidade, bem como a maneira como tais diferenças construídas socialmente estão localizadas no corpo. A educação inclusiva não pode mais ignorar o cruzamento desses marcadores de diferenças, já que isso fragmenta as experiências dos alunos na sociedade contemporânea norte-americana resultando na perda da oportunidade de desmontar uma das formas em que corpos racializados são regulamentados nas escolas da nação. A terceira questão focaliza a aparente erosão da atenção das comunidades escolares e políticas para com a educação inclusiva, fato que se reflete no uso decrescente desse construto no material de pesquisa, nas prioridades de financiamento e nos registros legislativos. Argumentamos que as fragilidades identificadas na educação inclusiva justificam o estímulo de uma postura reflexiva nesse campo, visando o engajamento sistemático com o papel do poder na estruturação de oportunidades educacionais e na promoção do projeto social reconstrucionista prometido pela educação inclusiva.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, raça, cultura, poder, in/capacidade.

Educação inclusiva é um movimento internacional que busca promover a qualidade e o acesso à educação para todos os alunos (Peters, 2004). Os Estados Unidos (EUA) e o Canadá, juntamente com alguns países da Europa Ocidental, estão entre os pioneiros dessa abordagem educacional. Os princípios da educação inclusiva atraem o interesse dos formuladores de políticas públicas, pesquisadores, profissionais de saúde e famílias porque incorporam princípios, valores e

---

<sup>(\*)</sup> O texto original em inglês pode ser encomendado diretamente ao autor. E-mail para contato: [alfredo.artiles@asu.edu](mailto:alfredo.artiles@asu.edu).

<sup>(\*\*)</sup> Alfredo J. Artiles é professor da Arizona State University (ASU). (Apoio da Equity Alliance da ASU, sob o subsídio SOO4D080027 da Office of Elementary and Secondary Education.

Elizabeth B. Kozleski é professora ASU. (Apoio da Equity Alliance da ASU sob o subsídio n. SOO4D080027 da Office of Elementary and Secondary Education.

Taucia Gonzalez é doutorando da ASU. (Apoio de subsídio de liderança H325D080027 da Office of Special Education Programs).

---

práticas desejáveis que apoiam ideais democráticos de justiça e participação. O apelo pela educação inclusiva se reflete no número de países que oficialmente se alinham com esse movimento e pela preeminência de acordos internacionais defendendo a educação inclusiva que foram assinados nos últimos vinte anos. Por outro lado, a educação inclusiva se constitui numa noção controversa, uma vez que a sua definição, estilos de implementação e propagação têm sido contestados e não foram completamente aprovados na forma de lei (Slee, 2009). Para citar um exemplo, embora uma característica distinta da educação inclusiva seja a atenção para com as múltiplas formas de diferença, a maior parte dessa pesquisa se concentra em diferenças de capacidade (isto é, alunos deficientes) (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006). Essa prática cria uma situação paradoxal, pois a conceituação da educação inclusiva é ampla no sentido de atender às necessidades de estudantes com *qualquer* tipo de diferença, enquanto que o foco de construção de conhecimento de pesquisa se centra em indivíduos deficientes. Assim sendo, por meio de suas repetições contemporâneas nas comunidades de prática e pesquisa, a educação inclusiva se tornou *seletivamente inclusiva*.

Entretanto, discutivelmente, o maior desafio à sedução da educação inclusiva se encontra na incapacidade de as questões de poder serem abordadas de forma explícita e sistemática. Mesmo examinando a versão mais estreita da educação inclusiva, centrada primeiramente nas deficiências, mantemos que a educação inclusiva não consegue se comprometer com questões de poder elencadas em legados históricos de opressão que estratificam instituições e comunidades. Além disso, não atende às expectativas exigidas para enfrentar questões de poder relacionadas à fusão de raça e capacidade, estigmatização concomitante às formas racializadas da deficiência. Nem atende ao que seria exigido no confronto das questões de poder relacionadas às maneiras através das quais o corpo se transforma no lugar onde tais marcadores historicamente carregados de diferença se cruzam com a finalidade de perpetuar a marginalização de segmentos específicos da população de alunos norte-americanos. Finalmente, em algumas publicações visíveis de pesquisa e políticas, encontramos uma quebra na atenção dada à educação inclusiva. A despeito dos limites da educação inclusiva identificados nesse manuscrito, essa tendência marca um declínio preocupante na produção de uma base de conhecimento comprometida com a abordagem de diferenças em educação numa sociedade crescentemente diversificada, justificando a adoção de uma postura reflexiva nesse campo. No presente artigo, discutimos essas três questões que quebram as promessas da educação inclusiva.

---

## INCLUSÃO EM QUÊ? DIFERENÇA NUMA SOCIEDADE E NUM SISTEMA EDUCACIONAL ESTRATIFICADO

A aprovação em 1975 do ato “Education for all handicapped children act” (Educação para todas as crianças deficientes) de fato definiu o contexto para o lançamento subsequente da educação inclusiva como um tópico de discussão nacional nos Estados Unidos. De acordo com um dos componentes do ato, os alunos com deficiências deveriam ser alojados em *ambientes menos restritivos*<sup>2</sup> (AMR). O ato educativo Idea<sup>3</sup> estipula:

Buscar o máximo de adequação possível para crianças deficientes, inclusive crianças em instituições públicas ou particulares ou outras instituições de assistência, são educadas com crianças que não são deficientes. Salas de aula especiais, escolarização separada, ou outra remoção de crianças deficientes do ambiente educacional regular acontece apenas quando a natureza ou severidade da deficiência de uma criança é tal que a educação em salas de aula regulares com a utilização de auxílios e serviços suplementares não pode ser realizada satisfatoriamente (Idea, 1994).

Embora a formulação do AMR no ato da Idea seja ambígua, de um modo geral, a interpretação federal, estadual e local da norma revelou um aumento no número de alunos deficientes em salas de aula da educação geral. A análise de dados estaduais de 2009-2010 demonstra que, em média, aproximadamente 60% de todos os alunos deficientes frequentam a educação geral por quatro ou mais horas diárias (Gibson & Kozleski, 2010). Entretanto, estados e territórios apresentam amplas variações quanto ao grau de inserção de alunos deficientes. Enquanto em alguns estados há menos que 16% de alunos em salas de aula de educação geral, outros estados prestam assistência em educação geral a mais de 90% dos seus alunos deficientes (Gibson & Kozleski, 2010). Essa variação nos dados ilustra a grande diversidade quanto às interpretações da cláusula AMR da lei federal. Além disso, até que ponto as experiências dos alunos em educação geral vão além do mero acesso à mesma, é um dado desconhecido. Embora a pressão por inclusão tenha criado mudanças significativas em termos de *onde* encontramos alunos, precisamos ultrapassar a sedução da educação inclusiva como um lugar e considerar o que significa incluir em sociedades altamente estratificadas como a dos Estados Unidos.

Conforme explicado acima, a educação inclusiva nos EUA é praticada frequentemente como se acesso na forma de localização ao lado de colegas não deficientes e exposição ao currículo da educação geral fosse suficiente (Danforth, Taff & Ferguson, 2006). Ocasionalmente, a expressão

---

<sup>2</sup> AMR – ambiente menos restritivo (em inglês LRE, sigla para *Least Restrictive Environment*).

<sup>3</sup> Idea – Individuals with Disabilities Educational Act – Lei que provê serviços e apoio para crianças deficientes nos Estados Unidos.

---

educação inclusiva é usada em substituição ao termo “educação especial”, uma vez que os alunos continuam a ser identificados como a “turma da inclusão” e são tratados como um grupo que passa nas salas de aula com atividades separadas um tempo igual ao que passa na educação geral (Slee, 2009). Muitos países oferecem serviços especializados para alunos, mas os serviços raramente recebem a designação de “educação especial”. Ao invés disso, o termo educação inclusiva serve como substituto para educação especial, pois, sob a designação de “educação inclusiva”, muitos alunos recebem educação em escolas especiais (Peters, 2004). Além disso, nas situações em que as escolas aceitam e educam alunos deficientes em ambientes de educação geral, os alunos podem ser marginalizados dentro daquele espaço e não serem aceitos como membros da comunidade (Giangreco, Carter, Doyle & Suter, 2010).

Para alguns estudiosos o enquadramento da educação inclusiva é mais amplo, abrangendo não apenas alunos deficientes, mas qualquer aluno marginalizado (por exemplo, Artiles *et alii*, 2006). Ao expandir-se a definição, de forma que se possa reconhecer a natureza marginalizadora da diferença, a educação inclusiva abrangeria qualquer aluno que pudesse ser excluído, incluindo minorias étnicas, religiosas e linguísticas, imigrantes, homossexuais, bissexuais ou jovens transexuais, bem como alunos identificados como pobres ou in/capacitados (Artiles & Kozleski, 2007). Ao ampliar-se a noção de educação inclusiva, o conceito muda da noção de acesso a um espaço físico para a noção de participação como membro de uma sociedade e participação nas vidas das comunidades. Essa visão mais ampla da educação inclusiva reconhece que ser membro de uma comunidade de aprendizado significa que as práticas sociais e culturais do aprendizado estão disponíveis para todos os alunos.

Negar ou reprimir o direito de participação significativa no ambiente de educação geral extingue os direitos dos alunos e coloca em primeiro plano suas diferenças e não sua condição humana (Artiles, 2003). Compreender a educação inclusiva sob uma perspectiva de direitos transcende o conceito de inclusão como meramente um compartilhamento de espaço. Ao invés disso, construir salas de aula inclusivas a partir de uma perspectiva de direitos significa que as noções normativas sobre quem pertence e para atingir que resultados torna-se um trabalho da comunidade voltada ao compromisso com o aprendizado e à determinação dos efeitos de tal contexto educativo. Ao transcender a sala de aula em si, essa visão transforma a educação inclusiva num “projeto crítico de educação comprometido com a identificação e o dismantelamento da exclusão educacional e social” (Slee, 2009, p. 178).

Podemos começar a elaborar teorias sobre a educação inclusiva examinando o que a forma abstrata mais simples da palavra inclusão significa. Inclusão sugere o oposto de exclusão. Na

---

educação, por excluídos podemos estar nos referindo a alunos da educação especial ou a outros alunos socialmente excluídos. Inclusão também sugere a existência de um ponto central, mas se ultrapassarmos a ideia da inclusão como espaço físico, o que é o ponto central? Graham e Slee (2008) fazem referência a esse tipo de implementação como “interiorização ilusória”, ou seja, a ideia de que existe um centro do qual alunos deficientes se aproximam dando, dessa forma, a ilusão de que estão sendo incluídos. Na tentativa de examinar criticamente o que na educação inclusiva pode ser considerado como o centro, lançamos um olhar para além da sedução de um centro estável e monolítico a fim de questionar: *Inclusão em quê?*

Para examinar o que existe no centro, deslocamos a discussão das escolas para a sociedade como um todo com a finalidade de melhor compreender a forma como as escolas representam as culturas e contextos que cercam a comunidade. Anyon (2005) lança um alerta no sentido de que as vitórias dos direitos civis que se tornaram marcos não podem ser consideradas vitórias permanentes. Ainda vivemos numa sociedade estratificada, e para cada triunfo dos direitos civis, outras leis e sistemas trabalharam com a mesma intensidade para manter o status social da sociedade dominante. Marcadores sociais tais como raça, status socioeconômico, língua, cidadania, e in/capacidade desempenham papéis nos significados atribuídos ao status social de uma pessoa (Lewis, O’Connor, & Mueller, 2009).

Nos Estados Unidos, ser uma “pessoa de cor” também significa defrontar-se com experiências de vida qualitativamente diferentes das de indivíduos considerados ou percebidos como brancos. Berliner (2006), por exemplo, explica a forte relação entre pobreza e raça. Pessoas não brancas que também são pobres encontram-se em enclaves que os isolam das oportunidades, do conhecimento e do poder que contribuem para o capital social, político e econômico dos que vivem além daqueles muros socialmente cimentados (Anyon, 2009). A pobreza afeta o acesso a cuidados com a saúde, afetando também o local onde a pessoa mora e opções de emprego disponíveis (Anyon, 2005; Berliner, 2006). A quem isso afeta nos Estados Unidos? A resposta é: principalmente aos afro-americanos, aos latinos e aos índios norte-americanos que possuem os mais elevados índices de pobreza (Berliner, 2006). Quando o racismo se encontra no âmago dessas desigualdades sociais, a correlação entre pobreza e raça contribui à mitologia de que ser negro, latino ou índio norte-americano causa pobreza (Lewis, James, Hancock & Hill-Jackson, 2008). Tais interpretações errôneas ocorrem quando raça e capacidade são tratadas como marcadores genéticos que atribuem as deficiências às pessoas ao invés de atribuí-las às condições sociais que produzem a injustiça, a diferença e a indiferença. Raça e outros atributos socialmente construídos podem estar escondidos na língua oficial ou profissional que seleciona e separa pessoas sem deixar

---

pistas quanto a seus legados históricos (Lewis *et alii*, 2009). Estes marcadores sociais, entretanto, afetam os que estão incluídos e as formas como o são.

A estratificação social norte-americana apresenta profundas suturas decorrentes da segregação racial (McArdle, 2009). Embora a segregação racial tenha diminuído nos anos 1970 e 1980 devido ao movimento dos direitos civis, essa tendência não só parou como ressurgiu nos anos 1990 na direção contrária. Várias formas de legislação contrária a *Brown vs. Board of education* foram aprovadas devido à crença errônea de alguns de que as desigualdades raciais não existiam mais. A ação afirmativa acabou em alguns estados, assim como a educação bilíngue e as práticas ligadas à eliminação da segregação nos ônibus (Brown, 2009). Tais ações políticas nas cortes e legislaturas resultaram no aumento da segregação entre minorias raciais e brancos. Para citar um exemplo, os latinos são atualmente o grupo minoritário que mais sofre segregação racial (Orfiled, 2001).

Tais tendências têm contribuído para a segregação escolar com a maioria dos alunos não brancos frequentando escolas de elevada pobreza (Brown, 2009). Uma das razões para essa desigualdade econômica nas escolas é que

Contrastando com nações europeias e asiáticas que financiam as escolas de forma centralizada e igual, 10 por cento dos distritos escolares norte-americanos mais ricos gastam quase 10 vezes mais do que os 10 por cento mais pobres e proporções de gastos de 3 a 1 são comuns dentro dos estados (Darling-Hammond, 1998, p. 28).

Escolas de elevada pobreza apresentam resultados educacionais muito diferentes devido à desigualdade em termos de recursos e qualificações de professores, bem como devido às diferenças de currículo (Darling-Hammond, 1998). Enquanto o número de alunos que prosseguem para níveis mais elevados de educação aumenta, para as minorias raciais provenientes da pobreza os ganhos permanecem enganosos. As proporções de graduação demonstram que, enquanto apenas 7% das minorias se graduam em universidades, entre os alunos de elevado status socioeconômico essa porcentagem é de 60% (Anyon, 2005). De que forma tais resultados diferenciadores contradizem o apelo oficial para inclusão do ato NCLB<sup>4</sup> (2001) e do Idea?

Marcadores sociais também estigmatizam através das práticas escolares. Para citar um exemplo, meninos afro-americanos que quebram as regras escolares não só recebem sanções disciplinares mais rigorosas do que recebem os meninos brancos comportando-se de igual maneira, mas os professores vilipendiam os comportamentos afro-americanos (O'Connor, Hill & Robinson, 2009). A educação especial esclareceu alguns dos ganhos obtidos pela decisão da corte suprema dos

---

<sup>4</sup> NLCB – No Child Left Behind Act – Ato do congresso referente à educação de crianças em escolas públicas.

---

Estados Unidos, *Brown vs. Board of education* (Ferri & Connor, 2005), ao criar uma nova forma de segregação sancionada através da identificação excessiva na educação especial dos alunos afro-americanos, meninos em particular. A identificação excessiva de alunos de minoria racial (afro-americanos e índios norte-americanos, em particular) ao nível nacional, em termos de deficiências intelectuais (DI) e deficiências de aprendizado (DA) respectivamente, persiste há mais de quatro décadas e transbordou para a categoria de distúrbios emocionais/comportamentais (D/EC), bem como para as proporções de disciplina e suspensão (Artiles, Trent & Palmer, 2004).

Muitos alunos deficientes continuam recebendo os seus serviços educacionais em ambientes restritivos e segregados. A educação inclusiva pode ser vista como um meio para corrigir esse estilo legítimo de segregação. A realidade é que a educação inclusiva é mais comumente utilizada em distritos e escolas que servem a populações de alunos em sua maioria brancos e pertencentes à classe média (Smith & Kozleski, 2005). O aumento na inclusão não é distribuído uniformemente através das escolas e regiões geográficas ou dos segmentos raciais da população de alunos. Discrepâncias existem na educação inclusiva de acordo com uma variedade de fatores complexos tais como raça, língua, crenças culturais, legados históricos dentro das regiões, bem como as maneiras como as deficiências identificadas cruzam com essas outras variáveis (Artiles & Kozleski, 2007).

Retomamos o argumento inicial dessa seção, ou seja, a necessidade de questionar a suposição de que a inclusão é dependente de se ter um ponto central estável e monolítico. Ao examinar as margens da nossa sociedade e do nosso sistema educacional podemos ver o que *não* existe no centro. Então, o que existe no centro? Mecanismos e processos de estratificação na educação oferecem opções binárias: educação especial ou geral, professor de educação especial ou geral, normal ou diferente, capaz ou incapaz, desempenhando ou não (Artiles, 2003). Essa lógica binária cria categorias marcadas e naturalizadas. Que escolhas existem para alunos socialmente marcados para que possam ser membros valorizados da comunidade de salas de aula? Será a assimilação a finalidade da inclusão?

Incluir alunos numa comunidade deveria ser um processo impregnado com energia transformadora de forma a quebrar as estratificações societárias refletidas na educação. Conseguir inclusividade dentro de um sistema que requer “outrização” para dar suporte ao aprendizado pode prejudicar ou até impedir a concretização do ideal de inclusão. Pode a inclusão ser um espaço figurado sem um centro monolítico estável? Certamente a educação inclusiva teria que oferecer a possibilidade de entrada e participação sem a exigência de escolha entre ser o outro ou ser assimilado no centro. Ser inclusivo, ao invés de meramente incluir, exige que se interroge e

---

perturbe a maneira como as práticas educacionais reforçam a estratificação. Significa “desmontar a construção do centro que dá origem à exclusão” (Graham & Slee, 2008, p. 279). Precisamos desmontar o centro da inclusão e isso requer a interrogação das margens e centros sociais, “... a natureza dessa corrente geral dentro da qual pretendemos incluir alunos com deficiências e suas concomitantes condições desiguais” (Artiles *et alii*, 2006, p. 100). Sem essa interrogação, a inclusão pode tornar-se um projeto de assimilação que nos deixa, novamente, com a pergunta: inclusão em quê?

### **SOBRE OS ELOS HISTÓRICOS ENTRE CAPACIDADE E DIFERENÇAS RACIAIS: PODER, ESTIGMA E O CORPO**

A diferença é uma noção problemática porque, quando a situamos nos seus contextos socioculturais, deixa escapar suposições sobre normalidade e desvio incorporando, além disso, sedimentações históricas sobre estigma. A educação inclusiva, e isso merece aprofundamento, adotou a noção de diferença de uma forma um tanto benigna porque mesmo tendo sido reconhecida a existência da opressão e da exclusão no discurso pela *justificação* da educação inclusiva (Dyson, 1999), a tendência é que tais facetas do poder não sejam encaradas nem sistematicamente e nem explicitamente na *implementação* da inclusão (Artiles *et alii*, 2006). Isso sugere que a maior parte do trabalho da educação inclusiva assumiu que os membros das comunidades e das instituições educacionais representam uma constelação de níveis de capacidade discrepantes que existem sem contextos históricos. Ausente na abordagem dos contextos históricos e socioculturais em que é construída a diferença, o exercício do poder na determinação e manutenção da in/capacidade permanece intocado.

### **EM BUSCA DE UMA IMAGINAÇÃO CULTURAL E HISTÓRICA: INTERROGANDO A DOENÇA, O ESTIGMA E O “MAU USO” NA CIÊNCIA**

A ausência de consciência histórica na literatura sobre inclusão é uma limitação inquietante, particularmente se considerarmos que as diferenças em termos de capacidades (isto é, as incapacidades) têm sido construídas historicamente como categorias de doenças emaranhadas com outras formas de diferença, tais como raça (Donovan & Cross, 2002). Raça, por sua vez, é uma noção multidimensional que pode definir as trajetórias de vida das pessoas. Por outro lado, enquanto as ciências da vida têm demonstrado que um paradigma biológico de raça é insustentável, outras comunidades científicas nos alertam para a força estrutural da raça na vida diária das pessoas. Diante disso, a educação inclusiva não pode supor que sua missão seja meramente a de construir comunidades onde coexistam vários tipos de diferença. As complexas conexões entre deficiência, raça e doença, situam o poder no centro dos projetos da educação inclusiva. O poder é

---

exercido quando indivíduos têm a responsabilidade de determinar ou quando práticas institucionais definem o que é e o que não é saudável, o que é e o que não é deficiência, e quando confundem raça dentro dessas categorias. Devemos ter em mente, entretanto, que nem todas as doenças são iguais. Algumas doenças são contestadas ou estigmatizadas (por exemplo, desordens de saúde mental), enquanto outras não o são (por exemplo, distúrbios do déficit de atenção). Além disso, há certas doenças que não são consideradas deficiências, pelo menos durante certos períodos da história, por exemplo, desajustes sociais (Conrad & Barker, 2010).

Os significados culturais da doença elencados em visões de deficiência (conforme representados inicialmente no campo da educação especial e, mais recentemente, na literatura da educação inclusiva) sugerem que certas deficiências têm sido mais estigmatizantes que outras e que tais significados se modificam através do tempo e do espaço (Artiles, 2008). E, mais uma vez, não se pode ignorar as diferenças raciais na literatura da inclusão porque as formas racializadas da deficiência, tais como deficiências intelectuais (DIs), desordens emocionais/comportamentais (D/ECs) e, mais recentemente, deficiências de aprendizado (DAs) têm sofrido modificações quanto ao seu peso estigmatizante devido a vários fatores técnicos, culturais, políticos e ideológicos.

O eixo tripartido deficiência, raça e doença se torna ainda mais complicado devido à conexão problemática, ambivalente e de longa data entre ciência e raça (Hammonds & Herzig, 2008). Embora existam dados inconfundíveis sobre o impacto danoso da pobreza sobre o desenvolvimento da criança e a saúde da família, impacto esse que afeta desproporcionalmente as comunidades de minoria racial,<sup>5</sup> existe também uma quantidade substancial de evidência oriunda da história e dos estudos sociais da ciência demonstrando que a ciência (em particular através da medicina e da psicologia) contribuiu consideravelmente para a validação de distinções entre populações devido a traços tais como raça e nível de capacidade; além de que, em alguns casos proeminentes, engajou-se em comportamentos profissionais contrários à ética que afetaram comunidades de minoria racial. Chegou-se a isso pelo elevado status da ciência e pela dependência de uma “lógica de diferença” (Hammonds & Herzig, 2008) segundo a qual o poder é exercido por

---

<sup>5</sup> Embora discordemos com a forma como frequentemente tais comprovações são interpretadas, é importante reconhecer a existência desses dados. Uma operação retórica comum é a de confundir tais dados correlacionais com a natureza propriamente dita dessas comunidades. Tal operação tem diversas repercussões consequentes que incluem as seguintes: (a) uma atribuição de responsabilidade pela condição deles – “*eles* são pobres porque *eles* não trabalham o bastante”; (b) endosso de uma visão limitada das qualidades inatas deles – “*eles* são menos capazes” e (c) uma justificação para condições injustas – “há uma prevalência mais elevada para deficiências *naquelas* comunidades porque são pobres e menos capazes”. Essa lógica não leva em conta os correlatos estruturais dos dados da pobreza e separa essa situação das vantagens históricas dadas aos grupos dominantes que criaram e que mantêm a privação dos direitos socioeconômicos dos grupos de minoria racial. E, além do mais, essa lógica torna invisíveis as forças de proteção e resiliência das comunidades de minoria racial que vivem sob circunstâncias adversas.

---

grupos dominantes como um meio de manter a ordem hierárquica que os beneficia. Muitos estudos usaram um paradigma comparativo para justificar uma ordenação dos grupos raciais baseada numa lógica de diferença; sistemas de avaliação e a lógica da investigação (por exemplo, pensamento deficiente) são exemplos de instrumentos utilizados em campos como a medicina e a psicologia para exercer o poder que, em última análise, tornou concreta uma sociedade racialmente estratificada. Para as comunidades de minoria racial, a lógica da diferença acabou produzindo, entre outras coisas, noções tais como privação cultural, visões de famílias e comunidades desesperadas e desempenho intelectual deprimido (Valencia, 2010). No final das contas, o conhecimento gerado a partir desse paradigma aliado ao elevado status da ciência, bem como à deferência que a comunidade científica exige do público em geral, contribuíram para a formação de um senso comum sobre as minorias raciais como deficientes e necessitando de intervenções corretivas. Conforme Reverby (2007) sugere:

o argumento subjacente sobre o corpo negro na medicina e na ciência, e suas decorrentes ligações com a pesquisa clínica, a assistência médica ou a saúde pública, necessita de mais atenção tanto analítica quanto concreta (p. 104).

Uma forma preferida de se promover o saneamento dessas sedimentações históricas do poder é a de fixar a atenção na correlação entre raça, status socioeconômico e deficiência como forma de justificar a excessiva identificação dos grupos de minoria racial com categorias de deficiência que requerem considerável argumentação clínica (Donovan & Cross, 2002). A comprovação disponível, entretanto, não fornece um esclarecimento sobre os processos ou mecanismos em si que produzem a representação desproporcional. Por exemplo, os padrões de identificação excessiva se devem aos danos produzidos pela pobreza nas trajetórias de desenvolvimento das crianças ou resultam de “como as escolas tratam os alunos dependendo da sua origem socioeconômica”? (Shifrer, Muller, & Callahan, 2010, p. 10).

Um desafio importante para a educação inclusiva é, portanto, a de situar seus esforços nos contextos históricos em que raça, deficiência e doenças (estigmatizantes) convergem direcionando, ao mesmo tempo, um foco explícito sobre as consequências, em termos de justiça, de tais interseções. Schweik (2009) colocou em perspectiva histórica os projetos culturais e ideológicos adotados através de meios legítimos (por exemplo, leis e decretos públicos) “para reprimir a visibilidade da diversidade humana em contextos sociais associados a deficiência e pobreza – o que

---

poderíamos entender como o ato de ver/intimar o indivíduo que é ‘feio’” (p. 3).<sup>6</sup> Ela também mostrou a maneira como deficiência e pobreza eram sistematicamente costuradas com outras formas de diferença associadas com gênero, status de imigração, sexualidade, raça e etnia. As consequências dessas tendências históricas para o destaque dos tipos de diferença comprometem a realização da educação inclusiva.

A educação inclusiva inserida em contextos históricos nos possibilitará, por exemplo, a investigação das formas como a emergência de deficiências pode, às vezes, ser mediada através de projetos de construção de uma nação. Um caso em destaque é o surgimento do DA (maior grupo de indivíduos deficientes em escolas públicas norte-americanas) numa época em que as condições sociais promoviam uma ampla série de reformas educacionais com o objetivo de estratificar a população estudantil para o alcance de metas econômicas e militares (isto é, competição com a URSS) (Sleeter, 1987). Essas metas serviam uma agenda explícita de construção nacional que se traduzia numa estratificação mais pronunciada da população estudantil com particular referência a uma diferenciação curricular maior para os alunos esforçados e mais destacados.

De acordo com Sleeter (1987), pais brancos de classe média, de alunos esforçados, defendiam a criação de uma deficiência (com comprometimentos neurológicos explícitos) (por exemplo, DA) que deixasse intacta a capacidade intelectual dos seus filhos, como forma de diferenciar a condição nova da categoria DI mais estigmatizante. Entretanto, o diagnóstico de DA continuaria a oferecer os recursos e apoios para permanência no sistema público educacional. Mas, com o passar do tempo, a categoria DA assumiu conotações mais estigmatizantes à medida que os pais de minorias raciais desafiavam nas cortes a identificação excessiva desses estudantes na categoria DI e, em alguns casos, milhares de alunos da minoria foram reclassificados como tendo DA. Dessa forma, a categoria DA cresceu numa velocidade sem precedentes e, cada vez mais, converteu-se em alguns estados no diagnóstico preferido para designar alunos de baixa renda e de minorias raciais, particularmente nos estados onde júzos e processos legais foram iniciados para eliminar a sobre-representação de minorias em educação especial (por exemplo, Califórnia) (Shifrer *et alii*, 2010). E, para finalizar, o que estamos dizendo é que uma imaginação histórico-cultural prestará assistência à educação inclusiva na investigação do entrelaçamento da doença, do estigma e

---

<sup>6</sup> Em inglês: *sighting/citing*. Enquanto *sighting* se refere a um sistema legal para regular o indivíduo que pode ser visto em público, *citing* tem uma conotação legal que se refere a ser intimado judicialmente para aparecer em um julgamento ou para que lhe apliquem sanções legais por infrações.

---

do (mau) uso da ciência na fusão de raça com deficiência. É nossa opinião que o corpo e a regulamentação do acesso ao capital são os meios onde tal fusão acontece.

### **O PAPEL DO CORPO E O ACESSO AO CAPITAL NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CULTURAL E HISTÓRICA**

A educação inclusiva não pode se dar ao luxo de ignorar as condições de conjuntura histórica mencionadas acima no seu esforço para garantir uma agenda de mudança educacional que contenha informações derivadas de uma crítica às camadas socioculturais e ideológicas em cujo âmago se dá a construção das categorias de diferença. Se a educação inclusiva constrói-se por meio de um discurso sobre direitos, então o reconhecimento dos erros e injustiças deveria vir em primeiro lugar (Williams, 2001). Infelizmente, a literatura sobre educação inclusiva compartimentalizou as experiências de vida de tal forma que indivíduos ou grupos de pessoas deficientes são vítimas de opressão e estigma devido às suas diferenças de capacidade, mas os entrelaçamentos com os estigmas de raça e doença não são sistematicamente reconhecidos. O meio onde tais vetores de diferença convergem é *o corpo* que está sempre localizado em ecologias sociais/institucionais. Conforme a explicação de Schweik (2009), a coordenação da lei com “julgamentos sobre estéticas corporais” (p. 3) permitiu às cidades e aos governos locais que reprimissem indivíduos considerados diferentes em virtude da deficiência, pobreza ou outros marcadores socioculturais. Isso significa que uma educação inclusiva preocupada em ter uma construção histórica deveria ter como base uma compreensão crítica do corpo.

Uma distinção importante costuma ser feita no campo da educação inclusiva entre dano (por exemplo: físico, sensorial, intelectual ou emocional) e deficiência (por exemplo: os significados e respostas sociais aos danos). Isso significa que uma deficiência não está localizada unicamente no corpo da pessoa. Nesse sentido, Conrad e Barker lembram que “não há nada inerente a uma condição, que a torne estigmatizante. Pelo contrário, o que estigmatiza uma condição é a resposta social a ela e a algumas de suas manifestações, ou aos tipos de indivíduos que sofrem devido à mesma” (2010, p. 569). Um aspecto central na análise das doenças estigmatizadas (por exemplo, deficiências) é, portanto, o papel do “tipo de indivíduo que delas sofre” que, no caso de DAs, DIs e D/ECs se refere, em grande escala, a alunos de minoria racial masculina cujos corpos foram historicamente construídos como indisciplinados, ameaçadores e patológicos (Watts, 2004). E, assim, surge a pergunta sobre a forma como nos sistemas de educação inclusiva é realizada a distribuição desigual das categorias de deficiência estigmatizadas nos grupos de minoria racial.

---

Estarão os alunos de minoria racial sujeitos a formas alternativas de exclusão *dentro* dos programas de educação inclusiva?

Uma atenção sistemática ao papel do corpo e uma compreensão da deficiência a partir de uma visão que integre o corpo fornecem percepções analíticas para a exploração dos laços entre raça, doença, estigma e deficiência na educação inclusiva. Afinal, o corpo está sempre conectado à sua localização social e o poder desempenha um papel explícito na administração do corpo já que este está vinculado à conquista de distinção e posição socioculturais (Bourdieu, 1990). Taylor explica que,

(nós) aprendemos a postura dos nossos corpos, o respeito que devemos aos outros, como ser uma presença para os outros; tudo isso em grande parte assumindo estilos diferentes de comportamentos corporais. É através dessas maneiras de deferência e apresentação que estão codificadas as noções mais sutis de posição social, de fontes de prestígio e, portanto, do que é precioso e bom (*apud* Edwards & Imrie, 2003, p. 243).

As narrativas pessoais de indivíduos deficientes ilustram a forma como as normas cotidianas de comunicação verbal e não verbal, os “códigos diários de conduta (que favorecem o status corpóreo de pessoas não deficientes...) são cúmplices da opressão de pessoas deficientes” (*ib.*, p. 250). O fato de que a deficiência é frequentemente igualada à doença e que ambas tendem a ser estigmatizadas sugere que existem valorizações específicas do corpo e dos sistemas de significados e de representações associadas ao status de deficiência. Assim, o corpo do deficiente é des/valorizado devido à sua capacidade (ou ausência da mesma), de transformar capital físico ou intelectual em recursos e mercadorias valiosas sob as condições de um novo capitalismo (*ib.*). Essa tendência, por sua vez, interfere nas oportunidades de se conseguir emprego na idade adulta, e, conseqüentemente, envolve o corpo deficiente numa perpetuação de desigualdades (*ib.*).

É impressionante que alunos de minoria racial com deficiências subjetivas tendem a ser colocados em serviços mais segregados do que os seus equivalentes brancos com *o mesmo diagnóstico de deficiência* (Artiles *et alii*, 2004). Por que os programas de educação inclusiva possuem uma população, em grande parte, de corpos brancos e o que essa prática significa? Se o corpo é simultaneamente corpóreo e entrelaçado com a sociedade (Edwards & Imrie, 2003), quais as representações implícitas dos corpos negros colocados em ambientes mais segregados do que os dos seus pares brancos que, presumivelmente, possuem a mesma deficiência? O que podemos aprender

---

sobre o significado e os objetivos da educação inclusiva se a construimos como um campo social<sup>7</sup> articulado com outros campos sociais (por exemplo, a medicina) que designam valores e endossam práticas que, em última análise, podem conduzir à exclusão?

As práticas dos campos sociais se estruturam em torno de constelações de posições hierárquicas e, conforme sugere a citação de Taylor acima, os corpos têm inscritos em si os valores desses campos sociais que estabelecem diferenciações em vários subgrupos (por exemplo: capaz/deficiente (incapaz), rico/pobre (Bourdieu, 1990). Nesse sentido os “corpos se transformam no lugar do capital físico [que] também está conectado... à conversão do status (corporal) em outras formas de capital” (Edwards & Imrie, 2003, p. 244). É lamentável que os corpos dos alunos de minorias raciais já estejam desvalorizados na sociedade norte-americana que os apresenta sob uma luz negativa (por exemplo: pobre, preguiçoso, violento, não inteligente, inarticulado, desorganizado) (Watts, 2004).

E, assim, as representações corporais de pessoas deficientes (juntamente com as inscrições dessas representações) estão distribuídas em camadas sobre esses corpos negros e pardos com consequências importantes em termos das oportunidades para mobilidade social e direitos iguais (Artiles, 2003). Conforme explicação fornecida por Bourdieu (1990) “o poder simbólico opera, em parte, através do controle dos corpos de outras pessoas” (p. 69) e a desigualdade social é, em parte, moldada pelo acesso desigual ao capital simbólico que, com frequência, tem a sua base nas construções da competência cultural desigual. O que pode fazer a educação inclusiva para romper com o acesso diferencial a estas formas de capital simbólico frequentemente representados como falta de competência ou como corpos que não possuem capacidades mentais? (Edwards & Imrie, 2003).

Há uma sensação de urgência para se abordar esses tipos de representação corporal, sobretudo no caso de grupos historicamente marginalizados, se levarmos em conta que a sociologia da doença tem demonstrado o quanto pessoas diagnosticadas com doença vivenciam *desestruturas biográficas* que os levam “a se remodelar em termos de novos e inesperados desenvolvimentos de roteiro” (Conrad & Barker, 2010, p. S72). Isso significa que a dupla camada de estigmas associadas com minoria racial e status de deficiência reduz substancialmente o acesso desses alunos a currículos que promovam o acúmulo de capital cultural (por exemplo, cursos de

---

<sup>7</sup> Shilling define campos sociais como “princípios dinâmicos de organização... que identificam e estruturam categorias específicas de práticas sociais (sejam elas voltadas à arte, à economia, à alimentação, à moda, etc.” (*apud* Edwards & Imrie, 2003, p. 243).

---

Colocação Avançada – CAs; em inglês APs)<sup>8</sup>, a natureza e a qualidade dos ambientes educacionais (por exemplo, acesso a professores de alto nível); e os resultados a longo prazo diminuirão o capital simbólico que esses alunos terão na educação pós-secundária e no mercado de trabalho (por exemplo: um diploma secundário). E, concluindo, talvez o maior desafio para a educação inclusiva seja o de reconhecer e abordar a opressão que tem a sua origem no enlaçamento das formas incorporadas da deficiência, da raça e da doença, enlaçamento esse que se constitui numa insidiosa via de violência simbólica. Bourdieu (1990) explica que esse tipo de violência se localiza “no âmago de cada relação social” (p. 128), bem como em “todas as instituições e é reforçada por um processo de reconhecimento falho” (Edwards & Imrie, 2003, p. 250). A dificuldade está no fato de que esta violência é invisível e nem mesmo é reconhecida (Bourdieu, 1977). Assim, a educação inclusiva deveria tratar de resolver o não reconhecimento de alunos em certas categorias e tomar atitudes quanto às formas invisíveis da violência que subjazem às práticas institucionais.

### **A PRÁTICA DO PODER: A NECESSIDADE DA REFLEXIVIDADE NA PESQUISA E NAS DIRETRIZES DE INCLUSÃO**

Complementamos a nossa crítica sobre como o poder na educação inclusiva deveria ser abordado com uma breve discussão sobre uma reflexividade disciplinar consciente do poder (Bourdieu & Wacquant, 1992). Em outras palavras, indagamos se as ferramentas e recursos utilizados na educação inclusiva para produzir conhecimento de pesquisa e políticas contribuirão para uma base de conhecimento e práticas profissionais que desconsideram a raça e o papel do poder nas experiências educacionais de alunos numa sociedade estratificada.

Apresentamos a nossa opinião segundo a qual a educação inclusiva deve questionar a natureza opressiva do sistema dentro dos quais os indivíduos estão sendo inseridos, como também deve tornar visível o cruzamento da raça com diferenças de capacidade, cruzamento esse que serve para intermediar os enlaçamentos entre deficiência, doença e estigma. Também explicamos o corpo como local-chave onde essas noções são incorporadas, legalizadas e reguladas. As ideologias subjacentes e os valores associados que perpetuam esse estado de coisas permeiam as ferramentas disciplinares e as culturas institucionais que naturalizam tais diferenças. Padrões e prioridades de financiamento e tendências temáticas em publicações de pesquisa são exemplos fundamentais.

---

<sup>8</sup> AP – Advanced Placement. Nos Estados Unidos, a sigla se refere a cursos de nível universitário que um aluno pode frequentar já no curso secundário. Um resultado excelente nas provas geralmente garante uma colocação avançada na faculdade.

---

Por exemplo, o governo federal dos Estados Unidos investe 200 milhões de dólares somente em pesquisa educacional.<sup>9</sup> Ao oferecer vantagens competitivas para aplicações em pesquisas que projetam e validam alguns tipos de intervenções, o governo exercita um forte poder no ato de focar os esforços de pesquisadores em relação a problemas específicos. Se nomear e investir em tipos específicos de problemas significa concentrar o foco e aumentar o potencial para encontrar soluções mais rapidamente, essa atitude também significa que a burocracia do governo molda a definição de um problema, bem como as suposições que subjazem as abordagens preferidas de pesquisa. E, além disso, as maneiras como as prioridades de pesquisa são ordenadas serve para localizar os problemas e suas possíveis soluções. Para citar um exemplo, no caso da solicitação oficial por propostas (SOP) sobre a racialização de deficiências demandar estudos para identificar fatores de risco entre alunos de baixa renda e de minorias raciais, a competição por bolsas lançaria o foco dos esforços de pesquisa (bem como a localização do problema) diretamente sobre esses grupos (e corpos) de alunos, à custa da investigação das interações indivíduo-contexto. De fato, uma das questões mais complexas que os pesquisadores enfrentam se refere a como ser reflexivo sobre o que precisa ser estudado e como formular as perguntas da pesquisa considerando-se as implicações que o seu trabalho terá para o acúmulo de conhecimento, o avanço da sociedade através de atividades inovadoras e a elaboração e implementação de soluções para problemas sociais. Infelizmente, abordagens promissoras no sentido de gerar novos conhecimentos podem ser desviadas a favor do seguimento de correntes de financiamento nas quais os dólares de pesquisa focalizam temas e questões em que o poder, a raça e a cultura estão ausentes. Feitas essas considerações, fica a pergunta: como é representada a educação inclusiva na literatura da pesquisa, nas prioridades de financiamento estabelecidas pelo governo federal e no discurso legislativo?

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS PRIORIDADES DE FINANCIAMENTO, DE PUBLICAÇÕES E DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UM EXERCÍCIO DE “INOCÊNCIA BRANCA”?**<sup>10</sup>

Essa é uma questão importante, uma vez que as ênfases nessas esferas de atividade podem concretizar, desestruturar ou transformar agendas inteiras de pesquisa programada, os movimentos de reforma que atingem as experiências educacionais dos alunos e, em última análise, seus futuros.

---

<sup>9</sup> Ver <<http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget11/summary/edlite-section 3f.html>>.

<sup>10</sup> Inocência branca – expressão usada no texto original referindo-se, de um modo geral, à atitude de pessoas brancas (da classe média norte-americana) que se portam como se não vissem, em si ou na sociedade deles, o preconceito contra raça, ou outros mencionados no artigo.

---

Assim, como uma forma de medir sua influência em potencial, discutimos brevemente o financiamento e a trajetória de publicação da educação inclusiva, bem como um modelo educacional emergente denominado resposta à intervenção (RAI). Dada a problemática absorção pela educação inclusiva do poder em suas fundamentações teóricas e na literatura de pesquisa e, considerando o papel crucial do poder na estratificação da sociedade norte-americana, uma forte presença da inclusão nas esferas de pesquisa e de políticas acrescentaria urgência ao nosso apelo por uma atenção sistemática ao poder no movimento pela educação inclusiva. Outras questões difíceis surgiriam se encontrássemos tendências alternativas. Oferecemos uma discussão preliminar sobre essas questões no restante dessa seção.

Uma influência importante nos Estados Unidos nesses últimos nove anos tem sido o crescente foco, em termos de pesquisa e políticas, sobre a RAI como uma abordagem para educar alunos em contextos de educação geral, particularmente aqueles com deficiências de elevada incidência. Uma justificativa da mudança para a RAI tem sido o fato de que a sua implementação, sobretudo nos casos de intervenção desde o início, deveria reduzir o número de alunos imprópriamente indicados para a educação especial, bem como reduziria a representação excessiva de alunos pertencentes a meios não majoritários. É interessante, contudo, que um sistema de inclusão não apareça nesse trabalho e que a raça tenha sido retirada na implementação da RAI. Em alguns casos, a atenção ao meio de origem da língua do aluno restringiu-se a uma variável categórica em descrições fornecidas como exemplo. O governo federal sinalizou seu apoio para a RAI ao alocar 14 milhões de dólares para um centro RAI de assistência técnica (AT) de 2007 a 2012. Ao mesmo tempo, reduziu substancialmente o financiamento ou retirou os fundos dos centros de AT voltados à desproporcionalidade racial, à educação urbana e ao desenvolvimento do professorado proveniente de meios de minoria racial.

Com referência às trajetórias de publicação identificamos tendências inquietantes. Numa época em que o interesse em educação inclusiva continua a crescer na União Europeia, na África, na América Latina e na Ásia,<sup>11</sup> nos Estados Unidos o interesse anda enfraquecido. Essa tendência é surpreendente dado o apelo conceitual da inclusão, bem como algumas ênfases ao conceito por políticas públicas norte-americanas (por exemplo, monitoramento federal do AMR na base de estado por estado). Uma revisão do número de vezes em que o termo “inclusão” (e “educação inclusiva”) foi usado nos periódicos mais importantes sobre educação especial da Inglaterra e dos

---

<sup>11</sup> Por exemplo, uma pesquisa usando Ebsco (com sede em Birmingham, Alabama, as indústrias Ebsco são uma corporação privada, atuando diversificadamente e com o status de maior agência de assinaturas do mundo. Foi fundada em 1944 por Elton Bryson Stephens. Daí Ebsco, acrônimo de Elton B. Stephens Company) localizou mais de 50 artigos sobre educação inclusiva de fevereiro 2010 a fevereiro 2011 em jornais fora dos Estados Unidos.

---

Estados Unidos revela uma relação inversa entre os dois periódicos. Em 2010, enquanto o *British Journal of Special Education* (BJSE) publicou 10 artigos nos quais os termos “educação inclusiva” ou “inclusão” eram usados, o *Journal of Special Education* (JSE) não publicou nenhum. De 2007 a 2010 o BJSE publicou um total de 52 artigos, resenhas críticas e comentários usando tais termos, enquanto que o JSE publicou um total de nove. Nos anos noventa esse saldo se inverteu. O BJSE publicou sete artigos enquanto que o JSE publicou dezoito manuscritos. No total, de 1990 a 2011, o JSE publicou 27 artigos usando esses termos enquanto que para o BJSE foram 202 publicações nessas condições. *Exceptional children* (Crianças excepcionais), outro periódico norte-americano de larga circulação e prestigiosa avaliação entre pares, publicou 44 artigos entre 1990 e 2011 com os termos “inclusão” ou “educação inclusiva” no título ou resumo do artigo. A maior parte desses artigos surgiu entre 1997 e 2002. Portanto, parece que nas duas últimas décadas, nos Estados Unidos, a atenção voltada à educação inclusiva está sofrendo um desgaste, enquanto que o padrão oposto é evidente no Reino Unido.<sup>12</sup>

Por ser a educação especial um serviço de mandato federal, a revisão de artefatos do governo federal também contribui proporcionando uma perspectiva histórica sobre as maneiras como a educação inclusiva tem sido reconhecida e apoiada ao longo dos tempos. Por exemplo, o *US Congressional Record* mencionou a educação inclusiva ou a inclusão em 85 edições especiais entre 1990 e 2011. Quatorze delas se referiam à linguagem utilizada nos processos seletivos para a concessão de bolsas pelo *Special education programs* do departamento de educação. Dezenove se referiam a fundos destinados para centros específicos cujo foco é a educação inclusiva. Os 52 usos restantes do termo estavam inseridos em palestras, avisos de reuniões, observações, resoluções ou no reconhecimento de organizações ou escolas específicas.

É interessante observar que a linguagem dos processos seletivos apoiando atividades da educação inclusiva voltadas ao desenvolvimento de professores, às bolsas por mudanças nos sistemas e a investimentos em pesquisa, sugere que as práticas de educação inclusiva eram bem recebidas e tinham uma atuação intensiva. Documento algum dos revistos problematizou conceitos da educação inclusiva ou examinou rompimentos em potencial com a sua prática. Nem se encontrou neles uma exploração dos possíveis danos colaterais que alunos lotados em salas de aula da educação geral, mas sem poder usufruir da condição de participação como membro poderiam sofrer. E, ainda, já que os fundos para as bolsas eram disponíveis através do *Office of special*

---

<sup>12</sup> Uma das razões para a diferença na ênfase dada à educação inclusiva por periódicos britânicos e norte-americanos pode estar no fato de que, enquanto nos Estados Unidos deficiência é usada como uma exigência absoluta para educação especial, identificar necessidades para educação especial na Grã Bretanha não passa pela exigência de se encontrar uma deficiência.

---

*education programs*, era pouco provável que pesquisadores ou provedores de AT que não eram da educação especial solicitassem e recebessem tais fundos.

Tanto as comunidades de pesquisa educacional como as de prática sentem-se impactadas pela atenção dada por parte do governo federal a abordagens e modelos específicos, bem como em relação aos investimentos em financiamento e apoio a determinadas práticas em particular, conforme demonstrado pelo sobe e desce na pesquisa e nas publicações sobre educação inclusiva nos Estados Unidos. O desenvolvimento e a força da educação especial, bem como o seu comprometimento com práticas inclusivas parecem ser atribuídos em parte aos financiamentos federais para tipos de prática específicos e, também, à atenção ao assunto na pesquisa publicada. No final das contas, a pesquisa publicada em periódicos científicos representa “o *zeitgeist* contemporâneo, espelho dos interesses por estudos da nossa liderança acadêmica, e divulga os produtos que agências de financiamento julgam merecedores de apoio” (Graham, 1992, p. 629). É inquietante o que as nossas análises preliminares sugerem, ou seja, que a educação inclusiva está cada vez mais invisível nos cenários sobre financiamento de pesquisa, publicação e discurso legislativo dos Estados Unidos. O que representam essas tendências e de que forma teorizamos sobre elas?

A invisibilidade do papel exercido por um sistema opressivo e o pouco caso evidenciado em relação à influência da raça como moldadora das oportunidades e resultados na educação inclusiva e, mais recentemente, na literatura da RAI, tudo isso evoca o fantasma da “inocência branca” que vem permeando historicamente as práticas em vários campos (filosofia política, direito, educação) (Gotanda, 2004; Gutierrez, 2006; Mills, 1997). Para citar um exemplo, similarmente ao que acontece na educação inclusiva, também a filosofia política tem demonstrado uma tendência para examinar questões de justiça e direitos de forma abstrata, desconsiderando as experiências de vida e preocupações de comunidades oprimidas, que têm uma ligação direta com as questões de justiça e de direitos (Mills, 1997). O mesmo argumento tem sido apresentado na área do direito e estudos legais. Gotanda, por exemplo, acrescentou ao trabalho de Tribe a sugestão de que questões ideológicas devem acompanhar o exame do “contexto social, político e intelectual no qual a corte e os profissionais do direito desenvolvem as suas atividades” (2004, p. 669). Gotanda ainda argumentou que a decisão *Brown vs. Board of education* foi “um exercício em ‘inocência branca’” (p. 672); especificamente, ao alegar que novas provas científicas com respeito aos efeitos danosos do racismo justificavam a derrubada de *Plessy*, o Juiz Warren situou a decisão no presente distanciando-a assim da longa história do racismo nos Estados Unidos. Em outras palavras, o uso de novas provas marcou *um novo começo*, dessa forma implicitamente alegando inocência quanto ao passado uma vez que tais provas não estavam disponíveis.

---

Serão a educação inclusiva e o descaso da RAI em relação ao poder e ao cruzamento de raça com capacidade um exercício de “inocência branca”? Será que a mudança de uma prática atenta à justiça e aos direitos (em grande parte de forma abstrata) de um aluno “sem identificação de raça” (exemplo: educação inclusiva) para outra abordagem na qual igualdade e poder são essencialmente implícitos (exemplo: RAI) marca um *novo começo* no campo da educação que poderá, em última análise, constituir-se na mais recente repetição da “inocência branca”? Teria a “inocência branca” armado o contexto para um *novo começo* (exemplo: RAI) em que a atenção voltada ao poder e à justiça perdeu ainda mais terreno? Quais as ideologias implícitas nas prioridades de financiamento e nas práticas de pesquisa que mantêm a condição alcançada de “inocência branca” na educação inclusiva? Com efeito, essas questões estabelecem uma nova agenda para os estudos daqui para frente sobre o passado, presente e o futuro da educação inclusiva nos Estados Unidos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a agenda da educação inclusiva nos Estados Unidos seja urgente e necessária, devemos transcender a sedução dos seus (ainda que abstratos) princípios e valores voltados à justiça e precisamos fundamentar esse projeto nas condições sócio-históricas em que vivem educadores, alunos, e suas famílias. Em outras palavras, sugerimos que a educação inclusiva deve manter uma atenção sistemática voltada ao papel do poder numa sociedade altamente estratificada como a dos Estados Unidos a fim de alcançar o tipo de força transformadora que faz parte integrante de suas aspirações. Esse argumento enganosamente direto se baseia em pelo menos três pontos críticos.

Em primeiro lugar, os esforços da educação inclusiva acontecem numa sociedade repleta de desigualdades e múltiplas formas de exclusão. Isso significa que o centro da sociedade para onde a educação inclusiva espera levar *todos* os alunos deve ser examinada com uma lente crítica – isto é, tendo-se o poder em mente. Esse ponto levanta questões inquietantes: Antes de mais nada, quais as estruturas, ideologias e práticas que criaram os padrões de exclusão? De que forma podem ser transformadas essas barreiras como parte de uma agenda de educação inclusiva? O que conta como um centro legítimo no qual os alunos são inseridos e é possível desmontar as ideologias que privilegiam certos grupos na definição do centro? Raça tem uma força estruturante profunda na vida das pessoas nos Estados Unidos, em parte por estar articulada com outros eixos de diferença (por exemplo: deficiência). Assim, nosso segundo ponto é que a inclusão precisa abordar a fusão histórica de raça com diferença de capacidades na história da educação norte-americana. O problema é que esse movimento não abordou sistematicamente essa interssetorialidade. Isso é

---

inquietante se considerarmos que os Estados Unidos estão se transformando numa sociedade cada vez mais multirracial e segregada (Orfield, 2001). Por que a educação inclusiva apaga<sup>13</sup> essas formas de diferença? Quais as consequências dessa prática? O que pode ser feito?

Nosso argumento final é que os limites identificados da educação inclusiva requerem uma postura reflexiva sobre os modos e meios utilizados para gerar conhecimento de pesquisa e informar sobre políticas. A negligência da educação inclusiva quanto à opressão racial e sua articulação com diferenças de capacidade seria um exercício de “inocência branca”? Em outras palavras, será que a invisibilidade da raça nessa literatura libera a educação inclusiva de ter que embarcar num projeto estrutural de reestruturação relacionado à opressão racial? Nossa análise preliminar tornou visível a pálida presença da educação inclusiva na literatura de pesquisa, nas prioridades de financiamento e nos registros legislativos. Será a “inocência branca” responsável por essa aparente mudança? Quais seriam as consequências da consolidação de uma base de conhecimento que desconsidera o cruzamento de raça com diferenças de capacidade numa sociedade que tem sido estruturada historicamente em torno dessas formas de diferença? Ao colocar num contexto histórico formas disparatadas de diferença e suas íntimas ligações com o poder, a educação inclusiva ampliará o seu potencial de transformar as tradicionais estruturas e práticas educacionais, preenchendo assim os ideais democráticos que permeiam suas origens e identidade.

---

<sup>13</sup> E-race: no original os autores criaram um trocadilho pelo qual a palavra *race* (raça) está embutida na palavra apagar (erase).

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANYON, J. *Radical Possibilities*. New York: Routledge, 2005.
- ANYON, J. *Theory and educational research: Toward a critical social explanation*. New York: Routledge, 2009.
- ARTILES, A. J. Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*, n. 73, p. 164-202, 2003.
- \_\_\_\_\_. Educational equity in a pluralistic society: A cultural historical analysis of the racialization of disability. *Seminar presented at the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences*, Stanford University, 2008.
- \_\_\_\_\_; & KOZLESKI, E. B. Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, p. 351-358, 2007.
- \_\_\_\_\_; & KOZLESKI, E.B.; DORN, S.; & CHRISTENSEN, C. Learning in inclusive education research: Remediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, p. 65-108, 2006.
- \_\_\_\_\_; TRENT, S.C., & PALMER, J. Culturally diverse students in special education: Legacies and prospects. In: BANKS, J.A.; BANKS, C.M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2004. p. 716-735.
- BERLINER, D. Our impoverished view of educational research. *Teachers College Record*, 108 (6): 949-995, 2006.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977.
- \_\_\_\_\_. *The logic of practice*. Cambridge, UK: Polity, 1990.
- \_\_\_\_\_; & WACQUANT, L. D. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- BROWN, E.R. Education and the law: Toward conquest or social justice. In: AYERS, W.; QUINN, T.; & STOVALL, D. *Handbook of Social Justice*. New York: Routledge, 2009. p. 59-87.
- CONRAD, P.; & BARKER, K.K. The social construction of illness: Key insights and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(S), S67-S79, 2010.
- DANFORTH, S.; TAFF, S.; & FERGUSON, P. Place, profession, and program. In: BRANTLINGER, E. (Ed.). *Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 1-26.
- DARLING-HAMMOND, L. Unequal opportunity: Race and education. *The Brookings Review* n. 16, p. 28-32, 1998.
- DONOVAN, M.S.; & CROSS, C.T. *Minority students in special and gifted education*. Washington, D.C.: National Research Council, 2002.
- DYSON, A. Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In: DANIELS, H.; & GARNER, P. (Eds.). *World yearbook of education 1999: Inclusive education*. London: Kogan Page, 1999. p. 36-53.
- DYSON, A.; & KOZLESKI, E.B. Disproportionality in special education: A transatlantic phenomenon. In: FLORIAN, L. & MCLAUGHLIN, M. (Eds.). *Dilemmas and alternatives in the classification of children with disabilities: New perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008. p. 170-190.
- EDWARDS, C.; & IMRIE, R. Disability and bodies as bearers of value. *Sociology*, n. 37, p. 239-256, 2003.
- FERRI, B. A.; & CONNOR, D.J. In the shadow of Bown: special education and over representation of students of color. *Remedial and Special Education*, n. 26(2), p. 93-100, 2005.
- GIANGRECO, M. CARTER, E., DOYLE, M. B. & SUTER, J. Supporting students with disabilities in inclusive classrooms: Personnel and peers. In R. Rose (Ed.). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education* (pp. 247-265). New York: Routledge, 2010.
- GIBSON, D.; & KOZLESKI, E.B. *2010 Part B annual performance report: Indicator 5 LRE analysis for the Office of Special Education Programs*, US Department of Education. Tempe, AZ: NIUSI-LeadScape, 2010.
- GOTANDA, N. Reflections on Korematsu, Brown and White innocence. *Temple Political and Civil Rights Law Review*, n. 13, p. 663-674, 2004.
- GRAHAM, S. "Most of the subjects were white and middle class" Trends in published research on African Americans in selected APA journals, 1970-1989. *American Psychologist*, n. 47, p. 629-639, 1992.

- 
- GRAHAM, L. J.; & SLEE, R. An illusory interioity: interrogating the discourse/e of inclusion. *Educational Philosophy*, vol. 40, p. 277-293, 2008.
- GUTIERREZ, K. White innocence: a framework and methodology for rethinking educational discourse and inquiry. *International Journal of Learning*, n. 12, p. 1-11, 2006.
- HAMMONDS, E.M.; & HERZIG, R.M. (Eds.). *The nature of difference: Sciences of race in the United States from Jefferson to genomics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- IDEA. Individuals with Disabilities Education Improvement. Act 2004, Pub. L. n.. 108-46. Availabe: <http://idea.ed.gov/download/statute.html>. Access: 3 may 2011.
- LEWIS, A.; O'CONNOR, C.; & MUELLER, J. Discrimination, culture, or capital? The challenges of underconceptualizing race in educational research. In: AYERS, W.; QUINN, T.; & STOVALL, D. *Handbook of Social Justice in Education*. New York: Routledge, 2009. p. 249-276.
- LEWIS, C.W.; JAMES, M., HANCOCK, S.; & HILL-JACKSON, V. Framing African American students' success and failure in urban settings. *Urban Education*, 43(2), p. 127-153, 2008.
- McARDLE, N. Color lines in a multiracial nation: An institutional demographic overview of the United States in the Twenty-First Century. In: GRANT-THOMAS, A.; & ORFIELD, G. (Eds.), *Twenty-first century color lines: multiracial change in contemporary America* Philadelphia, PA: Temple University Press, 2009. p. 25-96.
- MILLS, C.W. *The racial contract*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1997.
- O'CONNOR, C.; HILL, L.D.; & ROBINSON, S.R. Who's at risk in school and what's race got to do with it? *Review of Research in Education*, vol. 33, p. 1-34, 1997.
- ORFIELD, G. *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge: Harvard Civil Rights Project, 2001.
- PETERS, S. *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. Washington, D.C.: The World Bank, 2004.
- REVERBY, S. M. Inclusion and exclusion: The politics of history, difference, and medical research. *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*, vol. 63, p. 103-113, 2007.
- SCHWEIK, S. M. *The ugly laws: disability in public*. New York: New York University Press, 2009.
- SHIFRER, D.; MULLER, C.; & CALLAHAN, R. Disproportionality and learning disabilities: Parsing apart race, socioeconomic status, and language. *Journal of Learning Disabilities*, Online First, published on June 29, 2010 as DOI: 10.1177/0022219410374236, 2010.
- SLEE, R. The inclusion paradox: The cultural politics of difference. In: APPLE, M.W.; AU, W.; & GANDIN, L.A. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge, 2009. p. 177-189.
- SLEETER, C.E. Why is there learning disabilities? A critical history of the birth of the field. In: POPKEWITZ, T.S. (Ed.). *The formation of the school subject matter: the struggle for an American institution*. Barcombe, England: Falmer Press, 1987. p. 210-237.
- SMITH, A., & KOZLESKI, E.B. Witnessing Brown: pursuit of an equity agenda in American education. *Remedial and Special Education*, vol. 26, p. 270-280, 2005.
- VALENCIA, R. *Dismantling contemporary deficit thinking: educational thought and practice*. New York: Routledge, 2010.
- WATTS, I. These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, vol. 41, p. 271-299, 2004.
- WILLIAMS, L. *Playing the race card*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2001.

---

## BEYOND THE SEDUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN AMERICA: CONFRONTING THE POWER CONSTRUCTING A HISTORIC-CULTURAL AGENDA

### ABSTRACT

The bulk of the literature on inclusive education heralds the benefits and promises of meaningful participation in educational systems. However, despite such promises, this scholarship fails to address underlying social and historical issues of power. In this article we examine three issues that disrupt inclusion's allure. First, we acknowledge the paradox of a call for inclusion within a deeply stratified society that has historically marginalized distinct communities; failure to recognize the longstanding stratification of US society heightens the risk of making inclusive education complicit in the historical project of assimilating the oppressed into a stratified society. We then examine the role of power indexed in the historical conflation of race and ability differences and how these socially constructed differences are situated within the body. Inclusive education cannot afford to continue ignoring the intersection of these difference markers because it fragments the experiences of students in contemporary US society, and misses the opportunity to disrupt one of the ways in which racialized bodies are regulated in the nation's schools. The third issue focuses on the apparent erosion of the scholarly and policy communities' attention to inclusive education as reflected in the decreasing use of this construct in the research literature, funding priorities, and legislative records. We argue that the identified weaknesses of inclusive education warrant the nurturing of a reflexive stance in this field to engage systematically with the role of power in structuring educational opportunities and advance the social reconstructionist project promised by inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, race, culture, power, dis/ability

*Recebido e aprovado em abril de 2011*