

CONSTRUINDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Regina Maria de S. Correia Pinto¹

Elisa Maçãs Filgueiras²

Mylene Cristina Santiago³

Palavras-chave: Educação Especial; Educação inclusiva; marcos legais; *omnilética*.

RESUMO: Este artigo pretende abordar o tema Inclusão em Educação. Falará sobre aspectos históricos de ações na área da Educação Especial com base em alguns marcos legais importantes. Discutirá os desafios para a implantação de uma política de inclusão em educação, com foco na diversidade, nos direitos sociais e humanos, no contexto brasileiro. Sinalizará como o tema da inclusão extrapola o da Educação Especial atingindo outros aspectos presentes na escola. Discorrerá sobre um projeto de inclusão que será implementado através da criação de culturas, da produção de políticas e do desenvolvimento de práticas inclusivas em uma escola pública, utilizando o arcabouço conceitual da *omnilética*. Apontará possíveis caminhos para tratar o tema da Inclusão em Educação refletindo sobre temas como a diversidade, o (des)respeito às diferenças, questões de gênero e orientação sexual, presentes na escola em questão.

Key-words: Special Education; Inclusive Education; legal documents; *omniletic*.

ABSTRACT: This article aims at approaching the topic of Inclusion in Education. It will talk about historical aspects of actions in the field of Special Education on the basis of some important legal documents. It will discuss the challenges towards the implementation of a policy of inclusion in Education focused on diversity as well as on the social and human rights, in the Brazilian context. It will signal how the topic of inclusion goes beyond the one of Special Education hitting other aspects present in school. It will talk about a project of inclusion to be implemented through the creation of inclusive cultures, the production of inclusive policies and the development of inclusive practices in a state federal school, by means of the conceptual frame of *omniletic*. It will point out possible ways to deal with the subject of Inclusion in

¹ Professora de Inglês, Diretora Pedagógica do Colégio Pedro II, São Cristóvão III, RJ;Doutoranda do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ;pesquisa em Inclusão em Educação: email pintoreginamc@gmail.com

² Doutora em Educação pela UFRJ. Mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba. Especialista em Educação a Distância pela Universidad Nacional de Educacion a Distância. Tem aperfeiçoamento em dinâmica de grupo. É professora da Universidade de Uberaba. É coordenadora pedagógica regional da Universidade de Uberaba; email: elisamacas@globocom

³ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pela UFRJ. Membro do LaPEADE/UFRJ
tipação e à Diversidade em Educação; email: mylenecs@yahoo.com.br

Education reflecting about items such as diversity, (dis) respect towards the differences, questions of gender and sexual orientation, presents in the referred school.

INTRODUÇÃO

A abordagem da Educação sob a ótica dos direitos humanos implica a discussão da construção de uma sociedade com igualdades, democracia e justiça, uma vez que a educação é concebida como um direito inalienável de todos os seres humanos, devendo ser ofertada a todos sem distinção.

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a Educação ocupa lugar de destaque nas discussões sobre direitos humanos, no mundo todo. No seu artigo 26, o documento afirma: “1. Todo ser humano tem direito à instrução.(...) 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, UNESCO, 1948).

A partir desse Marco Legal, em vários momentos da História, outras Convenções se realizaram e importantes Documentos, que ratificavam em alguns dos seus artigos ou na sua totalidade a afirmação da Declaração Universal com respeito à Educação, foram produzidos.

Todavia, no Brasil, como em outras partes do mundo, apesar de todos os esforços em defesa dos direitos humanos dos cidadãos, o quadro de desigualdades sociais vem se agravando, em função das políticas sociais de caráter neoliberais adotadas, que desencadeiam uma série de problemas sociais como pobreza extrema, analfabetismo e doenças, entre outros. Além disso, observa-se um crescente processo de “retirada de responsabilização do Estado” para prover as condições estruturais das garantias básicas dos direitos sociais dos homens condenando grande parte deles, dessa forma, a uma exclusão permanente desses direitos.

No Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão que se materializa nessa enorme desigualdade social desde a época da colonização. A escolarização era privilégio de um grupo e assim sendo, as próprias políticas e práticas educacionais, que

reproduziam a ordem social, legitimavam a exclusão de grande parte da população. De acordo com Oliveira e Araújo (2005, p. 8)

A ampliação significativa do acesso à escolarização das camadas populares, não significou efetiva inclusão educacional desse grupo social. Foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram distintas daqueles que já estavam presentes no espaço escolar, ou seja, o processo de expansão das oportunidades de ingresso à escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade.

Com a democratização da escola, o paradoxo inclusão/exclusão torna-se evidente, uma vez que os sistemas educacionais universalizam o acesso, mas continuam excluindo do seu interior aqueles que não se adequam/ajustam aos padrões homogeneizadores da escola

Com o objetivo de traçar possíveis proposições para o processo de inclusão em educação num cenário político e econômico contraditório com os valores apregoados por esse paradigma, traçaremos primeiramente um breve roteiro histórico da Inclusão sob a ótica da Educação Especial, tomando como base marcos legais, nacionais e internacionais, importantes. Em seguida, abordaremos o tema central – Inclusão – e como ele extrapola a educação especial, alcançando outros aspectos presentes em uma escola pública, utilizando o arcabouço conceitual da *omnilética* (Santos, 2013). Por fim, buscaremos sinalizar possíveis encaminhamentos para tratar da questão da Inclusão em Educação nessa escola que vive a diversidade, o (des) respeito às diferenças, a luta pela igualdade de direitos, questões de gênero, de orientação sexual entre os estudantes.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ainda que assolado por grandes problemas sociais, e que na área da educação estejam presentes fortes marcas de exclusão, há uma política inclusiva que vem sendo implantada desde a década de 1990, no Brasil. Destarte, nos últimos anos, muitos educadores têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiências matriculados em suas escolas de ensino regular. Isso é decorrente de políticas

internacionais, em especial a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), em que o Brasil foi signatário.

Historicamente as ações na área da Educação para pessoas com deficiência são oferecidas de forma separada da educação regular, como forma de um sistema paralelo de ensino. Segundo Kassar (2011): “A formação de uma educação especial brasileira deu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública, em geral.” De acordo com a autora, alguns dos motivos que explicam essa situação se devem ao fato de que a maior parte da população no início do século passado vivia na zona rural, a colonização portuguesa não tinha a educação como prioridade, uma vez que grande parte da sua população não tinha acesso a ela e também porque a grande quantidade de massa escrava não gerava interesse por investimento nessa área.

Alguns institutos para receber alunos com necessidades especiais já haviam sido criados em fins do século XIX, na época do Império, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado de Instituto Nacional para Educação de Surdos (INES). No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, por Helena Antipoff, para o atendimento a pessoas com deficiência mental e em 1945 foi criado o atendimento para crianças com superdotação, nesse mesmo Instituto; em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Assim sendo, desde fins do séc. XIX e nas primeiras décadas do século XX, os alunos eram encaminhados para instituições especializadas ou para classes especiais, a partir de critérios científicos ou médicos, que os separavam em “normais” e “anormais”. A imigração do campo para a cidade nessa época impulsionou o crescimento do número de matrículas nas escolas.

Nos anos 60 o governo brasileiro passou a legislar a educação especial por todo o país, com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases LDB/61, que tornou obrigatória a escolarização de 4 anos (período que se refere ao antigo Primário e posteriormente, Ensino de 1º grau). Uma década depois, a escolarização obrigatória passou a ser de oito anos, através da LDB 5692/71, cujo artigo 9º definiu os alunos da Educação especial como: “aqueles que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se

encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. A Lei 12.796/2013 tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, alterando o artigo 4º da LDB 9394/1996.

A fim de discutirmos a educação pública como direito, ou seja, a garantia de acesso e permanência com sucesso, utilizaremos como referências principais, dois documentos sobre políticas públicas em Educação: Orientações para implementação da política de educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2014) e o Documento-Final (Conae, 2014).

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA

A educação como direito social e como um dos componentes da consolidação da cidadania pressupõe a criação e efetivação de estratégias pelo poder público para que o mesmo seja garantido no âmbito da concretude. A elaboração de legislação e políticas educacionais no país se trata de um movimento histórico, que localiza o direito à educação obrigatória em espaços contraditórios, onde estão presentes os interesses sociais, econômicos e culturais (FLACH, 2011).

A história da educação pública, enquanto demanda social, está associada à luta pela construção dos direitos humanos e sociais. No Brasil o ensino fundamental foi reconhecido como direito em 1934 e como direito público subjetivo desde 1988. O direito público subjetivo implica o Estado em seu dever de atender a todos no cumprimento dos anos de escolaridade obrigatória.

A Constituição de 1988 tornou-se um novo estatuto jurídico para o país e desde a década de 90, um conjunto de ações vem sendo implantado nas áreas de serviços públicos, dentre elas, a Educação, embora se veja a participação de instituições do setor privado (a terceira via). Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia e coube ao país, como signatário do documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação.

Disso decorreu a elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, e esse movimento atinge, de certa forma, as pessoas com

deficiências. A partir de estudos e pesquisas feitas por educadores em diversos países do mundo, verificou-se que a organização da educação especial ocorria predominantemente em escolas especiais separadas das escolas comuns e a UNESCO começava a delinear que a educação das pessoas com deficiências deveria ser ofertada em espaço comum à todos os estudantes e não, em escolas ou classes especiais.

Em nível internacional, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Jomtien (1990) e, em 1994 foi produzido o documento “Declaração de Salamanca” que recomenda que diante do alto custo de manutenção das escolas especiais, as escolas comuns devem acolher todas as crianças. Conforme se lê no item três da estrutura de Ação do documento: “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.(Unesco,1994)

Todavia, em movimento contrário ao da inclusão, de forma paradoxal ao crescente movimento mundial pela inclusão, nesse mesmo ano de 1994, publicou-se no Brasil o documento Política Nacional de Educação Especial, cujo texto demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ou seja, esse documento estava calcado no paradigma integracionista que concebia a deficiência a partir de um modelo clínico, atribuindo um caráter incapacitante a esses alunos, mantendo dessa forma um sistema educacional paralelo, substitutivo ao sistema regular de ensino, seja em escolas ou em classes especiais.

Em 1996 a LDB da Educação Nacional, propõe a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. A partir daí, o foco do discurso da inclusão escolar dá enfoque às diferenças étnicas, sociais, culturais, entre outras.

No início do século XXI, sobretudo a partir da pressão dos movimentos sociais, em lutas por bandeiras como justiça social, a não-discriminação e inclusão e respaldada por documentos internacionais como a Convenção sobre o Direito das

Pessoas com Deficiências (ONU, 2006), há uma ênfase na política de “Educação Inclusiva”, que resulta na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que busca garantir que os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam matriculados em escolas comuns de ensino regular, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado, prioritariamente, em salas de Recursos Multifuncionais dentro das próprias escolas.

De modo a firmar esse atendimento, são criadas Resoluções e Decretos, ao longo da primeira década do século XXI, que buscam garantir a permanência desses alunos, através não só de recursos materiais, provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), como também de recursos humanos através da oferta de programas e ações, como cursos de formação continuada de professores, sejam a nível de Aperfeiçoamento ou de Especialização, nas modalidades presencial, semi-presencial ou a distância. Esses cursos têm por objetivo principal ampliar a rede de professores, que se tornarão multiplicadores, para atuarem no AEE e, dessa maneira, fomentar a política da construção de sistemas educacionais inclusivos.

O processo de democratização do ensino está associado ao acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar. O investimento em educação básica, tendo a qualidade social, ou seja, a superação de barreiras à participação e à aprendizagem para todos/as os/as estudantes é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino.

Nesse sentido podemos nos perguntar em relação à “permanência (do aluno) com sucesso no interior do sistema escolar” a que aspectos essa afirmativa se associa, o que pode levar a esse resultado. Que tipo de escola seria essa? Qual o seu “desenho”? É o processo democrático instalado no interior da escola, que promoverá que todos saibam, principalmente, lidar e conviver com todos os tipos de diferenças e, a inclusão em educação seja uma realidade, para todos e todas, que compõem a comunidade escolar: alunos, professores, administrativos, técnicos, pais, parceiros, fornecedores, entre outros. Aqui, neste ponto, estamos diante de um grande desafio,

que se respalda e se referencia, em políticas inclusivas que, privilegiam também e com destaque, a formação de todos os professores e professoras para a diversidade e a inclusão em educação. Afinal, os professores e toda a comunidade precisam se sentir incluídos, para numa só voz, discutirem e fazerem valer os seus direitos e os seus deveres, assim como os direitos e deveres de seus alunos. Como conseguir a “permanência com sucesso no interior do sistema escolar, se a comunidade que ali vive, convive e trabalha, se dilui em grupos que pensam e agem diferentemente quando se pensa em inclusão em educação? Com base nessa questão, discutiremos os desafios para a efetivação de uma política de inclusão em educação no contexto brasileiro.

DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA INCLUSIVA NACIONAL

Diante de todos os esforços mundiais ao longo dos anos, voltados para a Educação, principalmente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, torna-se impossível negar os avanços alcançados nessa área, para que todas as pessoas tivessem garantido o seu direito à Educação, atingindo também, as pessoas com necessidades educacionais especiais, através de políticas implementadas na área da Educação Inclusiva.

No Brasil, no ano de 2014 ocorreu a II Conferência Nacional de Educação – Conae 2014, na qual mais um passo foi conquistado na articulação da educação nacional como uma política de Estado, a Conferência apresentou como tema o Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Por sua vez, o Fórum Nacional de Educação (FNE), convocou toda a sociedade para acompanhar a implementação das deliberações da Conae 2014 e acompanhar a implementação do PNE.

Dentro dos eixos Temáticos da Conae 2014, em torno da temática central o PNE, o Eixo II, que trata da “Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”, diz respeito à efetivação da educação pública democrática, banindo toda e qualquer forma de discriminação e sinaliza para uma política educacional pautada na

diversidade, que traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes. Dessa forma, como se lê no Documento-Final da Conae 2014: “as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva”. (Conae 2014 Documento-Final, p. 30).

De acordo com o MEC e com os dados da Secretaria de Educação Especial, a política de Educação Inclusiva tem alcançado o seu objetivo, o de atingir e atender o maior número possível de alunos público-alvo do AEE. Todavia, a partir de um olhar profundo, cuidadoso e incisivo dentro da escola, percebe-se que esse sistema educacional inclusivo ainda está em construção e apresenta diversos desafios a serem enfrentados por todos aqueles que se envolvem na luta pela inclusão em Educação.

Miguel Arroyo (2011) destaca o predomínio de uma visão única, generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Tal ideia de igualdade presente na cultura escolar conduz a práticas pedagógicas que podem efetuar situações de homogeneização no processo de ensino, que não raras vezes ocorre numa unicidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independentes de sua origem social, das experiências vivenciadas e outras dimensões humanas dos sujeitos que dela participam. Sob o prisma da democratização da escola ou da tentativa de oferecer oportunidades iguais para todos, os estudantes acabam reduzidos à dimensão cognitiva, em que o conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo.

Se entendermos que o processo possibilita o pensar e repensar, o fazer e refazer, concluiremos que o resultado final será tanto mais democrático, quanto mais seja vivenciado e privilegiado o processo e não, somente o produto. Nesse sentido estamos falando de todas as variáveis que fazem parte da aprendizagem e participação do aluno e de toda comunidade, visíveis ou não, conhecidas ou não. Esse processo em sua dimensão política pode ser ilustrado pela meta 7 do PNE 2014, que além de focalizar a gestão educacional, a formação de professores, destaca também a formação de todos os serviços e apoio escolar,

Essa visão abarca a comunidade escolar como composta por todos os seus integrantes, e a visão de escola, de aluno e de profissional em harmonia com as diretrizes do segmento da educação em que atuam e com os valores correspondentes. Os valores e princípios gerais precisam ser compartilhados por todos. Por exemplo, os princípios e valores inclusivos que orientam as decisões sobre as políticas e a prática diária de sala de aula devem ser compartilhados, de modo que as diferentes culturas não produzam barreiras à aprendizagem e à participação e que não haja nenhum tipo de discriminação por nenhum dos profissionais da equipe escolar. As equipes docentes, de serviços e de apoio escolar devem ajudar-se mutuamente, favorecendo o alcance dos objetivos e metas previstos no projeto político pedagógico (FILGUEIRAS, 2014, p.78)

Esse é portanto, um desafio que, ao ser vencido avança numa visão inclusiva de educação. Trata-se da comunidade escolar discutindo, questionando, refletindo suas questões divergentes ou não, sabendo conviver com todo e qualquer tipo de diferença, numa atitude de respeito e acolhimento.

UM PROJETO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Ao se falar de escola inclusiva ou de um sistema educacional inclusivo, fala-se de um espaço sócio-histórico e cultural pleno de diversidades, um micro cosmos da sociedade, cujo cotidiano abrange questões relacionadas à política, diversidade cultural, social, questões de gênero, de identidade, de sexualidade, questões de violência, de ética e de respeito, bem como questões das relações entre todos os membros da comunidade escolar, no que diz respeito aos múltiplos aspectos que envolvem esse espaço, como por exemplo os aspectos pedagógicos, disciplinares e administrativos, entre outros.

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas trazem respostas às diferenças individuais de estudantes, os projetos de mudanças de políticas públicas tomam um impulso. Nesse sentido, a partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, quais sejam geracional, territorial, étnico-racial, de gênero, entre outras, a proposta de inclusão começa a ser elaborada. E essa proposta leva ao debate sobre os caminhos da educação especial, que se torna crucial para

construir políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, o que deverá garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes numa concepção de escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Em caráter exploratório, pretendemos apresentar, em linhas gerais, um projeto em processo de implementação em uma escola pública, que se dispôs a refletir sobre que culturas, políticas e práticas precisam ser revistas a fim de serem identificadas barreiras de participação e aprendizagem aos estudantes e dessa forma, promover o desenvolvimento educacional de uma instituição empenhada em inclusão em Educação. Tal proposta corrobora com a ideia do documento “Orientações para implementação da política de educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2014) que busca oferecer subsídios para a construção de uma nova política de educação especial, conforma expresso:

Nesse processo são repensadas as práticas educacionais que são concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de Currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições da infra-estrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados na concepção de desenho universal.
(MEC/SEESP, 2015, p.11)

Pretende-se desenvolver um projeto na Escola Dom João VI e, uma das formas para se alcançar esse objetivo é através da criação de culturas, da produção de políticas e do desenvolvimento de práticas inclusivas acreditando-se que, com isso, se poderá ampliar a participação de todos na escola e proporcionar a criação de uma comunidade que sofra menos exclusões e, por conseguinte que seja ainda mais inclusiva. Isso está de acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) que, na busca de enfrentar o desafio de reduzir os processos exclusionários presentes na escola e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência com sucesso de todos na escola.

Cumpra ressaltar que para se ampliar o escopo de inclusão dentro de um sistema educacional é fundamental entender o seu interior. “Radiografar o interno”, para esclarecer muito do que acontece no âmbito externo. De acordo com Alves e Oliveira (2005), um dos movimentos necessários para se ‘compreender melhor o cotidiano escolar é buscar ouvir as vozes dos que o fazem, cotidianamente’. Assim sendo, acredita-se que utilizando primordialmente, dentre outros instrumentos, o *Index para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2011) , dar-se-á início a um processo de autorrevisão de todos os aspectos da escola, nos seus mais variados espaços quais sejam, por exemplo, o pátio, a sala dos professores e as salas de aula e, através do encorajamento à participação de todos os funcionários, alunos e pais/responsáveis e do engajamento de todos, propor ações que venham a criar culturas, a produzir políticas e a desenvolver práticas inclusivas na escola em questão.

A visão de inclusão proposta neste artigo entende que esta abraça não somente os grupos reconhecidamente constituídos nas sociedades, como por exemplo os grupos de pessoas com deficiências, mas todo e qualquer indivíduo em risco de exclusão, o que vem de encontro ao que está proposto na Declaração de Salamanca (1994) que proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, acolhendo todas as crianças, independentemente de suas condições.

Ao falar sobre o tema em questão Santos (2008) resalta a importância da educação inclusiva, uma vez que, de acordo com a autora ‘minimiza todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e com isso eleva, ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes’ (Santos, 2008, p. 12). A inclusão não está pronta, é sempre um processo e, nesse sentido, na sociedade, trata-se de um processo contra as exclusões. Os conceitos – inclusão e exclusão – são duas faces da mesma moeda, são conceitos interligados, que segundo Santos (2008) ‘um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões’.

Ao considerar a inclusão como um processo e não um resultado de ações que possam vir a ‘beneficiar’ determinados grupos de pessoas tidos como ‘diferentes’, ela se torna um aporte teórico e prático, no qual uma série de relações precisam ser

ressignificadas, com o fim de se tentar alcançar, nas palavras de Santos (2013): ‘um mundo justo, democrático, onde as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos’ (Santos, 2013, p. 3). A autora continua, afirmando que: ‘inclusão é toda a forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais’ (Santos, 2013, p. 4). Sob esse ponto de vista, a inclusão diz respeito à educação de outras pessoas pertencentes a outros grupos, que estão presentes entre os nossos alunos, mas que não são tradicionalmente reconhecidos como ‘de inclusão’, mas ao contrário, são excluídos, como por exemplo, grupos religiosos, grávidas, entre outros, que são excluídos por questões de preconceito quanto à sua raça/cor, gênero, orientação sexual, entre outros motivos.

A fim de se atingir o verdadeiro reconhecimento da igualdade de valor e de direitos entre todos os membros da comunidade escolar, são necessárias tomadas de atitudes e de decisões que, por sua vez desencadeiem uma série de ações em todos os níveis da escola, que desenvolvam culturas, políticas e práticas que traduzam uma coerência entre palavras e ações, e que signifiquem, sobretudo, a remoção ou a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. A partir de nosso referencial conceitual-analítico, entendemos por culturas:

criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudanças dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e criança e seja transmitida aos que estão chegando à escola. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.47)

Por políticas, referimo-nos a:

uma dimensão que garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da

ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.47).

E por práticas, compreendemos que :

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivas. Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 47).

A visão de inclusão embutida no *Index* é a de que ela ‘envolve combater as pressões exclusionárias que impedem a participação’ (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.20). Isso significa, de acordo com os autores que ‘aumentar a inclusão envolve reduzir a exclusão (idem, p 20), o que implica aumentar a participação de todos e corresponde a desenvolver sistemas educacionais que sejam sensíveis à diversidade para valorizar a todos. Ainda segundo os autores, ‘A inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos’ (idem, p 20).

Isso está de acordo com o documento *Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Esta perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos/as estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças (p8).

Além desse conceito de inclusão abordado acima, que engloba a tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas, apresentada no *Index para a*

Inclusão (Booth, 2011) , mais dois conceitos essenciais para a compreensão dos processos da vida do homem: a dialética, na acepção discutida por Konder: “ (...) dialética (...) é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente contradição” (Konder,1981,p. 7) e a complexidade de Morin (2006), são considerados importantes ao se propor um processo de autorrevisão dos aspectos de uma escola. A essa perspectiva que relaciona os processos de inclusão/exclusão a partir da relação entre essas cinco dimensões, dá-se o nome de perspectiva *omnilética*, termo cunhado por Santos (2013, p. 23).

Pode-se dizer que, ‘a *omnilética*, conforme Santos (2013), não se resume a uma teoria: ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo’ (2013, p. 23). Trata-se de uma forma totalizante de compreender as diferenças como sendo parte de um todo maior, que se caracteriza por suas dimensões culturais, políticas e práticas, em uma relação ao mesmo tempo dialética e complexa. É uma percepção relacional de se entenderem os fenômenos sociais variados, cujas diferenças podem se apresentar de forma visível ou oculta, em potencial, apresentando possibilidades de variações e de compreensões infinitas e inimagináveis.

Ao adotar uma perspectiva *omnilética* de análise, buscamos compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade, ou seja, embora ainda invisíveis, os fenômenos ou as situações já existem em potencial. No caso do projeto aqui mencionado, transpõem-se os fenômenos sociais para os fenômenos que acontecem cotidianamente no interior da escola, estejam eles em sua integralidade visível ou em sua forma potencial.

Entender esses fenômenos *omnileticamente* significa, então, entender essa integralidade em seus elementos únicos e íntima e dialeticamente relacionados, nas dimensões culturas, políticas e práticas em um movimento de complexidade, em espiral. Dessa forma, novos patamares de percepção e de compreensão dos fenômenos serão criados, mas, ao mesmo tempo, estarão sempre relacionados aos fenômenos que os originaram , numa relação dialética e complexa.

Tendo em mente tudo o que foi exposto ao longo deste artigo, cumpre estabelecer alguns encaminhamentos para a execução da proposta de autorrevisão de aspectos da escola Dom João VI, como por exemplo: desenvolver práticas de investigação-ação, em consonância com a comunidade escolar, incluindo a gestão, no que diz respeito às dificuldades existentes na escola relativas à identificação e minimização e/ou resolução de problemas relacionados à exclusão/inclusão; criar Fóruns de debates permanentes tematizando conteúdos pedagógicos de várias disciplinas, que devem estar contidos no PPP da escola e incluídos no currículo a fim de aumentar a capacidade da escola em responder à diversidade existente no seu interior.

Dessa forma, trabalhar-se-á em consonância com o que está proposto em ambos os documentos citados na Introdução deste artigo, como por exemplo, a proposição e estratégia nº 31 do Eixo II do Documento-Final da Conae 2014, onde se lê: “Inserir a temática dos Direitos Humanos nos projetos Políticos-Pedagógicos das instituições educacionais dos respectivos sistemas de ensino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu fazer um breve esboço histórico da Educação Inclusiva, sob a ótica da Educação Especial, traçando considerações sobre alguns marcos legais nessa área, que culminaram com a produção de importantes documentos, seja a nível nacional ou internacional.

Pretendeu, também, abordar o tema central –Inclusão– e mostrar como ele extrapola o campo da Educação Especial, ao apresentar aspectos presentes em uma escola que congrega alunos que pertencem a grupos tidos como ‘diferentes’ que não são tradicionalmente reconhecidos como ‘de inclusão’, mas ao contrário, são excluídos da escola por discriminação, dentre os quais grupos religiosos, grávidas, e pessoas discriminadas por questões de gênero, raça, orientação sexual, entre outros.

Procurou-se também destacar a importância da comunidade escolar envolvida e incluída no processo, como um fator que colabora com o sucesso de permanência do

aluno no sistema escolar, quer seja ele público-alvo do AEE ou não. Haja vista que falamos de todo e qualquer tipo de situação excludente.

Apresentou-se o conceito de inclusão como um processo, e não como um resultado de ações e, com o intuito de propor ações que possam vir a ampliar o acesso e a permanência desses grupos, normalmente excluídos, na escola, propõe-se a utilização do arcabouço conceitual da *omnilética*.

Dessa forma, este artigo ratifica a ideia contida nas proposições e estratégias do Documento–Final da Conae 2014, esperando contribuir para a construção de um sistema educacional inclusivo. Conforme se lê no documento:

Assegurar que a escola cumpra seu papel de espaço privilegiado na Promoção dos direitos humanos, buscando garantir a inclusão, o respeito e a valorização das diferenças, sem qualquer forma de preconceito ou de discriminação, contribuindo para assegurar um local livre e seguro para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, participativos, cooperativos e solidários, fortalecendo suas possibilidades de estudos; (...) (Conae, 2014)

Por fim, apresentaram-se alguns encaminhamentos para tratar da questão da Inclusão em Educação na escola Dom João VI ao proporcionar um exame crítico da comunidade escolar, verificando quais as barreiras à inclusão, de um modo amplo, estão presentes e assim, propor ações que possam garantir o acesso e a permanência na escola, dos alunos e das alunas em risco de exclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: *Currículo: debates contemporâneos*. Cortez Editora, SP, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. RBPAAE, v. 27, n.1, p. 83-94, jan/abr. 2011.

BOOTH, Tony, e Mel AINSCOW. *Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 2a. Edição. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2005.

BRASIL. Conae 2014 Documento Final. MEC. Acessível em:

<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>

Acesso em: 30/01/2015

BRASIL. Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, 2014. Acessível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subordinario_EducaCao_Especial.pdf Acesso em: 10/01/2015

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP. Acessível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso feito em: 24 de janeiro de 2015.

FILGUEIRAS, E. Reconhecimento Social Dos Educadores do Ensino Superior a distância: possibilidades, dificuldades e dilemas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ 2014. Disponível em << <http://www.lapeade.com.br/teses.html>>> Acesso em fevereiro de 2015.

FLACH, S. de F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. Revista HISTEDBR On-line, 43, pp. 285-303, set 2011. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf>. Acesso em 10/02/2015.

KASSAR, M de C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, pg 61-79, jul/set 2001 Editora UFPR. Acessível em : <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso feito em 23 de janeiro de 2015

KONDER, Leandro. O que é Dialética. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981, 25ª Ed. Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialetica.pdf> Acesso em: 29 de março de 2015

MORIN, Edgar. *O Método I: A Natureza da natureza*. Lisboa: Europa-América, 1977. 2 ed.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, no 28, p. 5-23, Jan /Fev /Mar /Abr 2005

SANTOS, M. P. & PAULINO, M.M. Inclusão em Educação: uma visão geral. In SANTOS, M. P. & PAULINO, M.M (orgs.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas* 2ª Ed. SP: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. dos Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos e (descasos) 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 1990. Acessível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> acesso em : 20/01/2015

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Acessível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> acesso em 20/01/2015