

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA

Mônica Pereira dos Santos, UFRJ, monicap@globo.com

Resumo

O artigo caracteriza algumas tendências nas atuais políticas sobre Educação Especial na arena internacional e nacional sob a luz da garantia de Direitos Humanos. Um dos objetivos de pesquisa foi analisar alguns pontos de convergência entre o *corpus* de legislação e refletir sobre alguns aspectos característicos das respectivas políticas que a envolve. A amplitude do termo *política* fora abordada em abrangência tendo recorrido ao esquema analítico proposto com base em Booth e Ball. Pode-se chegar a constatações em termos de *culturas*, de *políticas*, das *práticas* e do contexto de *efeito*. Construiu-se o termo *Omnilético* para caracterizar uma perspectiva de análise que significa, em última instância, compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente. Significa entender a integralidade de leis, decretos, diretrizes (e os recortes analíticos suscitados pela pesquisa) em seus elementos únicos e íntima e dialeticamente relacionados e complexos, o que envolve cultura, política e prática. Na conclusão retomam-se os comentários feitos sobre as políticas escolhidas tendo em vista finalizar o artigo com um apanhado *Omnilético* dos mesmos, termo construído pela pesquisa em tela.

Palavras-chave: políticas públicas; inclusão; legislação

Introdução

Em tempos de inclusão, são muitos os grupos de pessoas com deficiências que continuam sendo persistentemente excluídos. As variadas exclusões a que tais grupos são submetidos são tão gritantes que se refletem na quantidade de normativas e diretrizes relativas a estes. Ao se olhar para as grandes diretrizes internacionalmente produzidas sobre o tema inclusão e exclusão é perceptível que as referentes a estes grupos são bastante numerosas, se comparadas a outros grupos de excluídos.

No entanto, nem sempre quantidade é sinônimo de qualidade. Tampouco o fato de existirem diretrizes e normativas garante-se a implementação das mesmas.

Para tanto, iniciarei com uma breve demarcação sobre o conceito de política aqui adotado. Em seguida, passarei à exploração das políticas escolhidas como foco deste artigo para então, apresentar e discutir suas convergências e particularidades.

Conceituando Política e a Perspectiva *Omnilética* de Análise

O senso comum tende a pensar política como legislação em seu sentido mais estrito: Constituições, Leis e Decretos. O conceito que costumo adotar de política, entretanto, tem a ver com dois aspectos centrais que a distingue da visão do senso comum: as intenções e valores que a origina e a organização de apoio para sua implementação. Em

outras palavras, política é algo que vai além do que esteja escrito em uma Diretriz: ela significa toda intenção cujo objetivo é orientar ações, bem como toda organização que se mobiliza pessoal, grupal, institucional e sistemicamente, para que tais intenções sejam postas em prática.

Percebe-se, assim, que toda política contém em si algo do que denomino uma dimensão cultural (os valores e perspectivas que as mesmas preveem) e outra que denomino de prática (aquilo mesmo que ela proporá fazer). Esta concepção está intimamente ligada a dois autores cujos estudos tenho acompanhado: Tony Booth e Stephen Ball.

Booth (2011), além de ter construído uma perspectiva tridimensional para a compreensão dos processos de inclusão e exclusão em educação, apresenta, dentro destas, uma conceituação muito própria de política. De fato, política é uma das três dimensões propostas, junto com a de cultura e de prática. Enquanto a dimensão cultural diz respeito às crenças e valores que embasam nossas políticas (e práticas), as práticas se referem ao “o que” e “como se faz” no dia-a-dia. A dimensão política assume um caráter tanto ético e moral (ligado visível ou invisivelmente aos valores e crenças) quanto de organização e apoio às práticas. Ele diz:

Colocar a palavra ‘política’ na capa de um documento não o transforma em política em nenhum sentido importante, a menos que represente uma clara intenção de regulamentar a prática. Sem uma estratégia de implementação um documento considerado como política se torna retórico, usado, talvez, apenas para impressionar inspetores e visitantes. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.45, tradução livre).

Fica clara, então, a estreita relação entre política, culturas e práticas, motivo pelo qual o autor sempre aborda as três dimensões como inseparáveis. Fica claro, também, que política assumirá uma conotação mais ampla.

Ball (2006), por sua vez, considera que políticas servem para criar circunstâncias em que as condições para a efetivação das práticas são alteradas ou reduzidas ou nas quais metas são lançadas.

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos (p.26).

Ball desenvolveu, ao longo de suas obras, o conceito de *ciclo de políticas* para explicar os processos pelos quais uma política é feita. Segundo Mainardes (2006, p. 51), o ciclo é composto por cinco contextos: Contexto de influência, de produção, da prática, do resultado e da estratégia política. Estes contextos, além de serem inter-relacionados, não estão presos a nenhuma sequência temporal ou ordem de importância. Eles acontecem sempre e continuamente ao longo de toda produção de política.

Booth e Ball encontram-se em plena conjunção de ideias: os três contextos de Ball (de influência, da política e da prática) corresponderiam, conceitualmente falando, às três dimensões propostas por Booth (das culturas, políticas e práticas).

Ball acrescenta mais dois contextos à sua proposição: o de resultados e o da estratégia política. A título de exemplo, podemos dizer que a garantia de Direitos Humanos é, nos dias de hoje, efeito extremamente desejado nas políticas. Nas palavras de Mainardes (2006, p. 60), “[...] a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política [...]”.

O contexto da estratégia política envolve, segundo Mainardes (2006, p. 55), “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. Este contexto liga-se ao papel do pesquisador na investigação da política no sentido de assunção de uma “responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política”. (idem, p. 60).

Para fins deste artigo, o contexto da estratégia, eu diria, constitui-se no próprio artigo em si. Para os efeitos do presente artigo, considero políticas a missão da instituição, seus princípios, metas, objetivos. Em termos mais macro, políticas podem ser traduzidas, nacionalmente, não apenas na forma de leis e decretos, como também em portarias, pareceres, resoluções, notas técnicas, e assim por diante. Em nível internacional, considero como exemplos de política tanto as grandes convenções e declarações quanto tratados, acordos, pareceres de comissões internacionais e grupos de trabalho. Esta definição leva em conta a dialeticidade e a complexidade presente nas relações entre os atores envolvidos na construção destas políticas, eivadas de tensões e tendo em vista suas diferentes bagagens e interesses.

A Perspectiva *Omnilética* constitui-se um neologismo criado por mim. Por *Omnilética* quero dizer, portanto, uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos e espaços diferenciados. Trata-se de um modo complexo de se perceber os fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto

sua parte instituída quanto é, esta mesma, sua instituinte. Ou seja, os fenômenos que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes.

Na perspectiva *omnilética*, a ideia de relação verifica-se quando consideramos e colocamos em jogo, dialeticamente, em nossa compreensão e trato das coisas, aspectos das culturas, políticas, práticas, dos contextos de efeito e de estratégia política.

Em resumo, assumir uma perspectiva *Omnilética* de análise significa pensar em termos da integralidade, dubiedade, complementaridade e transgressão das dimensões *culturais*, *políticas* e *práticas* e dos *contextos de efeito* e *de estratégia*.

Apresentando e comentando as políticas-foco deste artigo

Levando em conta o objetivo desta pesquisa, cabe dizer que nem todas as políticas listadas serão exploradas neste artigo. Escolhi apenas as internacionais que são reconhecidas pelo Ministério da Educação no Brasil como sendo as fontes com base nas quais as atuais políticas brasileiras sobre educação especial foram construídas após o ano de 2006, quando foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. Considerando esta Convenção como um marco político no cenário mundial, e dada a sua adesão, em menos de dois anos, por mais de 90 países, bem como as políticas brasileiras que a sucederam, optei por explorar as seguintes políticas: A) Internacionais: 2007 – Convenção da ONU que versa sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; B) Nacionais: 2011 – Decreto 7.611 que Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ainda 2011 - Decreto 7.612 que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência denominado “Plano Viver sem Limite”.

Considerarei, ainda, os seguintes documentos internacionais mais recentes para análise, tendo em vista que vêm influenciando muitas políticas nacionais em diversos países, apresentando-se como novas tendências no cenário internacional: C) 2009 – Policy Guidelines on Inclusion in Education (UNESCO); D) 2011 – World Report on Disability (OMS). A próxima seção tratará de apresentar cada uma brevemente, ao mesmo tempo em que tecerei alguns comentários. Após, apontarei as principais convergências e curiosidades observadas.

Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência

Como toda Convenção, esta também se inicia com o reconhecimento de alguns princípios básicos para então desdobrar-se em artigos, organizados dentro de temas específicos. São 25 parágrafos reconhecendo ideias e princípios que fundamentam e preambulam a Convenção. Destes, destaco o item *e*, que diz:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (grifo da autora).

O destaque vai para a própria concepção de deficiência. Ela deixa de ser um fenômeno em si mesmo, como em modelos de ordem clínica e médica, para ser um processo social por meio do qual uma certa condição é considerada socialmente como desvantagem e inerentemente ligada a incapacidade, tendo por efeito a consideração pejorativa da desigualdade e a consequente exclusão.

Dos 50 artigos que compõem a Convenção, o artigo de nosso foco de interesse, relativo à Educação, é o 24. Este artigo possui cinco itens, dos quais penso que para os efeitos do presente artigo, vale a pena explorar os itens 1 e 2.

I - Os Estados Partes **reconhecem o direito** das pessoas com deficiência à educação. **Para realizar este direito sem discriminação** e com base na igualdade de oportunidades, **os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, (...)** (Grifo da autora).

Deste item, gostaria de chamar a atenção do leitor para a ligação que é feita entre a inclusão educacional como um princípio atrelado à educação como um direito humano. Numa retomada dos autores aqui adotados como base de análise, podemos dizer que em termos de *culturas*, esta sentença contribui para desvincular a proposta de inclusão de uma visão médico-terapêutica que perdurou durante muito tempo, até meados dos anos 70, no Brasil. Provavelmente, em termos de *políticas* isto se reflete no foco que nossos documentos têm dado mais recentemente à educação.

Em termos de *práticas*, as influências desta Convenção vêm sendo notadas em várias arenas: da sala de aula à arena política nacional, em que muitos debates têm sido promovidos, tanto favoráveis quanto desfavoráveis a certos aspectos da inclusão. Os efeitos de tudo isso (*contexto dos resultados*) têm sido, por sua vez, ambíguos: ora verificamos iniciativas nas políticas e práticas em nosso dia-a-dia que se coadunam com estas idéias, como por exemplo, foi o Decreto 6571 de 2008 que, entre outras coisas, instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O referido Decreto não foi abordado neste artigo por ter sido revogado em prol do Decreto 7611 de 2011 e por ter gerado a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por todo o país como resultado. O Decreto 7611 resultou na retirada de diretrizes importantes no que tange à inclusão de pessoas com deficiência, como veremos adiante.

O segundo item está colocado da seguinte maneira:

II - **Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:**

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e

Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena. (Grifos da autora)

Parece-me bastante perceptível a ênfase dada nesta Convenção à ideia de inclusão, e, em particular, de inclusão plena. Isto fica aparente quando, nos parágrafos que compõem o item II, reforça-se a necessidade de participação das crianças com deficiências nos sistemas educacionais gerais, ou regulares.

Um outro aspecto que chama atenção nos parágrafos acima são aqueles ligados à necessidade de que governos garantam plenas condições para que tal participação plena seja garantida. Entre estas condições encontram-se as adaptações (quaisquer que sejam necessárias) e a equalização de oportunidades.

Pode-se ver que este item da Convenção busca promover uma *cultura* de inclusão estreitamente vinculada à ideia de participação plena e de provimento de condições concretas para que a inclusão se verifique e que a mesma, como um direito, seja garantida. No que tange à dimensão *política*, este texto aponta para decisões de ordem operacional que incidirão sobre os gestores das escolas, prefeitos e governadores, para dizer o mínimo, posto que a garantia das adaptações não pode depender da família da criança, já que educação é direito e dever do Estado. Por sua vez, na dimensão da *prática*, estas diretrizes incidirão, muito provavelmente, em toda sorte de espaços: desde a sala de aula até a escola como um todo, posto que o conceito de adaptações razoáveis diz respeito a uma série de aspectos que vão desde a revisão e reflexão sobre currículo até obras mais específicas que venham a ser necessárias de se fazer. Quanto ao *contexto de resultado*, podem-se prever muitos, mas em especial deve ser notado uma revisão profunda no nível das atitudes dos membros da escola, de sua estrutura de valores e de suas práticas propriamente ditas.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011

Este Decreto dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e altera os artigos 9º e 14º do Decreto 6243 de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB. Basicamente, no que tange à educação especial e ao Atendimento Educacional

Especializado (AEE), o decreto mantém os mesmos termos do Decreto que o inspirou, a saber, o 6571 de 2008, que dispunha sobre o AEE e que foi revogado pelo 7611. No entanto, sua alteração do artigo 14 parece-me digna de maior notação. O Decreto anterior (6243/07) dizia:

Art. 14. Admitir-se-á, a partir de 1o de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas em atendimento educacional especializado oferecido por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo **competente, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular**. (grifo da autora)

O atual diz:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

Como se pode perceber, um aspecto importantíssimo, a meu ver, do texto original, caiu: se antes o financiamento abria a possibilidade para que as crianças que estivessem em ambientes segregados não tivessem sua matrícula no ensino comum prejudicada, agora se abre a brecha para que tal seja revisto, abrindo a possibilidade, por exemplo, para que não mais se compute esta matrícula duas vezes. Em última instância, isto pode significar uma opção por um ou outro sistema (comum ou especial).

Na retomada de nossos autores, pode-se ver que em termos de *culturas* há um retrocesso neste artigo: de uma perspectiva que valorizava a participação de todos com todos a uma que prevê o isolamento ou um convívio empobrecido (apenas com os supostos “pares”), se considerado “necessário”. Assim, abre-se, novamente, a possibilidade de que a segregação exista. Por mais que inclusão seja processo, é preciso lembrar que ela é um processo em direção à garantia de um direito humano básico e inalienável. Este direito não tem como ser cumprido por meio da separação de pessoas, mas somente com a convivência pessoal, escolar, acadêmica, social e cultural de pessoas. Podem ocorrer ações indesejáveis, como por exemplo, o retorno de práticas excessivas de categorização, gerando rótulos desnecessários à educação. Por exemplo, quem será responsável por analisar se será ou não “necessária” uma provisão em separado? Que critérios ditarão esta decisão? Educacionais? Médicos? E com base em que tipo de lógica? De avaliação comparativa? Uma vez mais, estes riscos depõem, no campo das *práticas*. O *contexto dos resultados* é óbvio: exclusão.

Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011

Este Decreto institui o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência (“Plano Viver sem Limite”). Por ser um Plano, ele apenas lança as bases axiológicas e a organização preliminar do que deverá ser posteriormente regulamentado pelas instâncias ali definidas, motivo pelo qual sua análise talvez seja mais breve.

O Plano estrutura-se em quatro grandes eixos de atuação: I - acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social; e IV – acessibilidade. Estes eixos de atuação serão regulamentados pelas duas instâncias de Gestão do Plano, propostas no mesmo: o Comitê Gestor e o Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento. Em que pese a Secretaria Nacional de Direitos Humanos ser a coordenadora de ambos, nota-se que no Comitê Gestor, as áreas de Educação e Saúde ficam de fora, entrando apenas no Grupo de Articulação e Acompanhamento. Nota-se também a forte presença de Ministérios ligados a orçamento, planejamento e gestão, finanças e fazenda.

Chama atenção neste Plano, ainda, o fato de que a implementação dependerá de adesão por parte dos estados e municípios, como manda o artigo 9º:

Art. 9º **A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal** ao Plano Viver sem Limite **ocorrerá por meio de termo de adesão voluntária**, com objeto conforme às diretrizes estabelecidas neste Decreto. (Grifos da autora).

Em teoria, aspectos voltados para a preocupação econômica, em si mesmo, não precisariam ser algo negativo no Plano. No entanto, da maneira como está posto, a impressão que fica é que a inclusão de pessoas com deficiências está condicionada, antes de qualquer coisa, aos aspectos econômicos, o que vai na contramão do espírito expresso na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. De certa forma, o artigo 9º reforça esta ideia na medida em que uma adesão voluntária alivia a obrigação, pelo menos em parte, do Estado em garantir maiores compromissos. É que as parcerias descentralizam a execução das ações transferindo parte desta execução (e consequentemente obrigação financeira) a estados e municípios.

Note-se, no entanto, que ao definir um plano de adesão, o governo central não descentraliza os mecanismos decisórios sobre o que e como deverá ser feito a respeito de inclusão.

Na relação que adotamos fazer com os teóricos escolhidos, estes trechos nos permitem dizer que em termos da dimensão de *culturas* de inclusão, os valores implícitos, por mais que sejam sociais, voltados para os direitos e justiça social no conteúdo manifesto do texto, em seu conteúdo latente pode-se perceber que o valor econômico parece prevalecer. Em termos da dimensão *política*, pode-se argumentar que estas ideias podem originar diretrizes organizacionais que primarão por priorizar aspectos da

inclusão, o que pode, em si mesmo, desvirtuar seu caráter sistêmico e integralizador: não dá para fazer inclusão por partes ou pela metade. Cada iniciativa em inclusão implica, necessariamente, o envolvimento e a participação comprometida de todos da escola, e não somente dos que estejam visivelmente excluídos. Do mesmo modo, a dimensão da prática poderá deixar a desejar, na medida em que tais valores e orientações originarão, igualmente, práticas parciais, o que impede a inclusão de acontecer. E assim, mais uma vez, temos como *contexto de efeito* a exclusão.

Policy guidelines on inclusion in education (UNESCO)

Este documento foi elaborado durante a Conferência Internacional sobre Educação, ocorrida em Genebra, em novembro de 2008 e tem por objetivo servir de diretriz para que formuladores de políticas, professores, estudantes, líderes comunitários e membros das sociedades civis promovam estratégias mais eficazes para o alcance das metas do movimento de Educação Para Todos.

Ele divide-se em duas partes. Na primeira, lança os aspectos conceituais de inclusão e na segunda pontua estratégias para que as políticas de inclusão avancem nos variados países. Optei por explorar a primeira parte porque é ela que tem a função de inspirar a produção de novos documentos relativos à inclusão nas respectivas nações.

O sentido de inclusão relaciona-se a variadas exclusões, permeadas pela pobreza, pela desigualdade social e pela violação de direitos humanos. O documento ainda afirma que:

Educação inclusiva é um processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional de alcançar a todos os estudantes e pode, portanto, ser entendida como estratégia chave para o alcance da educação para todos. Como um princípio geral, ela deveria guiar todas as políticas e práticas educacionais, começando pelo fato de que a educação é um direito humano básico e a fundação para uma sociedade mais justa e igualitária. [...] Inclusão é, assim, vista como um processo pelo qual se aborda e responde-se à diversidade de necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, por meio do aumento da participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades [...] dentro de uma visão comum que contempla todas as crianças em sua idade apropriada e uma convicção de que é responsabilidade do sistema regular de educação educar a todas as crianças. (p 8-9, tradução livre).

Este trecho vem a reforçar que cada pequena iniciativa de inclusão é sistêmica, complexa e causa impactos profundos que deixarão marcas. Quanto menos sustentável a inclusão for, contrariamente, mais excludentes estas marcas poderão ser. Por outro lado, numa perspectiva *omnilética* de ver a questão, maior será a urgência de luta pela inclusão.

No que tange à análise da dimensão de *cultura* de inclusão, pode-se dizer que o documento propaga valores consagrados como os de direitos humanos, igualdade e

justiça social. *Politicamente*, eles tendem a apontar para estratégias de operacionalização que se fundamentem numa abordagem sistêmica e ampla de serviços e ações, articuladas, e cujos aspectos econômicos não sejam os priorizados. A dimensão da *prática* comportaria ações intersetoriais, em equipes, de abordagem integral (a escola como um todo, e não apenas suas partes) e revisão de questões curriculares e ideológicas da própria escola. O contexto de efeito seria, por conseguinte (supondo-se, evidentemente, que houvesse total coerência entre todas estas dimensões e contextos), um que resultaria em maior convivência e aprendizagem por todas as partes.

World report on disability (OMS)

Este documento foi um estudo produzido pela Organização Mundial de Saúde em 2011, tendo por objetivo ilustrar e inspirar novas políticas relativas a pessoas com deficiência com ênfase na saúde. Ele não centra sua atenção especificamente em questões de educação, mas contém um trecho de dados que considere importantes para fins do presente artigo porque apresenta as tendências de alocação de crianças com deficiências em vários países conforme o tipo de provisão: escolas especiais, classes especiais em escolas integradas e classes inclusivas:

Pelos dados do World Report on Disability, 2011 (p. 211), vê-se que de 29 países, apenas cinco (17,20%) apresentam as escolas especiais como provisão majoritária (Bélgica Francesa e Alemã, Alemanha, Latvia e Holanda). Quatorze (48,27%) países (Áustria, Chipre, Islândia, Irlanda, Lituânia, Malta, Irlanda do Norte, Noruega, Polônia, Portugal, Escócia, Eslovênia, Espanha e País de Gales) apresentam como provisão majoritária as classes inclusivas. Também somente cinco (17,20%) dos países (Dinamarca, França, Grécia, Suécia e Suíça) apresentam como provisão majoritária as classes especiais em escolas integradoras. Três (10,30%) dos países (República Tcheca, Inglaterra, Estônia) apresentam um tanto de provisão de classes especiais em escolas integradoras que equilibra ora as escolas especiais, ora as escolas inclusivas. Dois (6,90%) dos países não possuem a opção de classes especiais em escolas integradoras e apresentam provisões extremamente divididas entre escolas especiais e inclusivas: Hungria e Luxemburgo.

Em termos de *culturas*, estes dados parecem apontar para a predominância de valores de inclusão na medida em que a maioria da provisão observada recai sobre as escolas inclusivas. Quanto às *políticas e práticas*, não podemos analisá-las somente com base nos dados numéricos apresentados. O *contexto de efeito* se apresenta, assim, como algo

de uma ordem mista de iniciativas de inclusão e aspectos de exclusão, o que confirma a ideia de inclusão como uma luta, um processo.

Conclusões

Em uma perspectiva *Omnilética*, pensar os textos aqui analisados nas partes em que o foram implica perder sua totalidade. Por outro lado, não há espaço em um artigo para que vejamos todas as análises realizadas num processo de pesquisa. Assim, amarrados aos padrões atuais de se escrever ciência, temos que nos conformar com práticas de escolha, corte, seleção e priorização. O interessante do pensamento *Omnilético* é que podemos construir novas unidades de análise a partir de fragmentos, pois cada fragmento, sendo em si uma unidade, está dialética e complexamente vinculado ao todo. Destaco alguns aspectos comuns às políticas internacionais: (a) a estreita relação entre inclusão e Direitos Humanos; (b) a ideia de inclusão plena, incondicional (embora, evidentemente, com apoio); (c) a íntima ligação entre inclusão, participação e justiça social; (d) a visão mais ampla de inclusão, para além de apenas os grupos de pessoas com deficiências; (e) predominância de sistemas inclusivos.

Das nacionais, pude destacar: (a) falta de consistência nos preceitos sobre inclusão: ora plena e incondicional, ora com ressalvas; (b) ambiguidade na definição de inclusão e nos critérios que as pautam (ora médico, ora educacional, ora social); (c) sua vinculação a certas condições (por vezes dependentes do “grau” de deficiência verificado); (d) estreitamento da discussão sobre inclusão ao foco dos ambientes: classes e escolas especiais ou “inclusivas”; (e) vinculação da inclusão a condições econômicas; (f) afrouxamento das condições de monitoramento e avaliação dos processos inclusivos.

De todo modo, encaro o desafio e, *omnileticamente*, passo a tratar as partes acima vistas em direção a um (novo) todo para responder à pergunta: O que podemos construir, *omnileticamente*, das impressões extraídas das políticas aqui tratadas?

A primeira tarefa seria desconstruir a possível impressão deixada de que as políticas internacionais são “boas” e as nacionais são “más”. Nada disso. Interessa-se muito mais pelo movimento dos processos e sistemas, pelo que está evidente, visível e presente e também pelo invisível, ausente e porvir. Neste sentido, nem as internacionais são “boas” ou encontram-se em patamar superior, tampouco as nacionais são “más” ou inferiores. Em seus movimentos e historicidade dialética, atendem, neste momento, ao que se construiu de consenso e de intenções coletivas no movimento político mundial e nacional. E escondem, certamente, novas possibilidades.

Uma segunda tarefa poderia ser lembrar que estas políticas, em sua dimensão *cultural*, *política*, *prática* e em seu *contexto de efeito*, são o que foi possível ser, considerando os respectivos contextos. No entanto, seus textos não representam tudo o que, de fato, são ou podem vir a ser. Dito de outra forma: tanto o que vemos é concreto, como o que (ainda) não vemos também pode ser. Isto porque as *culturas*, em conformidade com sua relação dialética e complexa com as *políticas*, as *práticas* e os *contextos de efeito*, mudam e são por estas outras dimensões e contextos mudadas.

Um terceiro aspecto que pode ser repensado *omnileticamente* é a impressão de inconsistência do conceito de inclusão, levantado nas políticas nacionais. Pois se olharmos a partir da perspectiva política “dura”, esta inconsistência é altamente consistente e seria a contradição engendradora na aparente inconsistência e uma forma de “amarrar” certas ações que possam não ser de interesse de alguns em dado momento.

Referências:

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.

Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL/Presidência da República/Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011** - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL/Presidência da República/Casa Civil. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011** - Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/02/12.

UNO/United Nations Organization. **United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities**. New York: UNO, 2007.

UNO/UNESCO/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Policy Guidelines on Inclusion in Education**. Paris: UNESCO, 2009.

UNO/WHO. World Health Organization. **World Report on Disability**. New York: 2011