

## A Escola para Todos: Construindo Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas em Educação

*Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli*<sup>(\*)</sup>

*Lucindo Ferreira da Silva Filho*<sup>(\*\*)</sup>

Ao escrever este texto, reflexivamente passa pela nossa mente os diferentes percursos por onde se estabelecem as culturas e as práticas de exclusão da escola brasileira, os sentidos que construímos de igualdade e do que constitui o papel da educação e, por conseguinte, da escola estabelecida por nossa sociedade. Igualmente não deixamos de pensar nos números que refletem as dualidades da educação brasileira, que em nossa realidade se situam essencialmente entre ricos e pobres e entre brancos e negros, temática tão bem tratada por Fábio Comparato em *A igualdade e a escola*, e que vai justificar, em que pese o discurso democrático liberal, as políticas e as propostas de educação que insistentemente perpetuam e aprofundam o fosso das desigualdades sociais tão visíveis no contexto nacional.

Após esta breve introdução é preciso que se diga que a luta pela educação inclusiva, que busca a conformação da escola para todos, no caso brasileiro, é uma luta que se insere na busca dos direitos sociais, com início no século XX, pois não podemos falar de uma educação institucionalizada, verdadeiramente republicana, a não ser a partir do ideário expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação – leia-se, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paschoal Leme e outros – que propugnaram pela escola para todos, democrática, pública, laica e gratuita, princípios que foram em parte atendidos nas reformas Chico Campos e Capanema, na década de 1930.

O cenário que emoldura o início do século XX é marcado por intensa luta dos setores populares, pelo acesso aos direitos sociais. O pós-guerra, em 1945, com os novos ventos da democracia no mundo e o medo do avanço comunista vão pautar a conduta política do Estado pela intermediação entre capital e trabalho, no sentido de diminuir as desigualdades

---

(\*) Doutoranda em Educação (UERJ), mestre em Educação (UERJ), diretora de Formação Inicial e Continuada (FAETEC), supervisora pedagógica da Rede Municipal de Duque de Caxias – RJ e professora da Universidade Candido Mendes.

(\*\*) Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, assessor da Diretoria de Treinamento da Fundação Escola do Serviço Público do Estado do Rio de Janeiro – FESP, orientador pedagógico da Rede Municipal de Duque de Caxias – RJ, ex-diretor técnico do Instituto Benjamin Constant e ex-gerente do Programa de Inclusão da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC.

sociais e as exclusões. Este é o momento histórico em que vai ser firmada a Carta dos Direitos do Homem pela ONU (1948).

Neste período, no Brasil, há um incremento de políticas voltadas para a garantia dos direitos sociais à massa operária; gradativamente os filhos da massa trabalhadora vão tendo acesso à escola. Mas parece que alguns segmentos são alijados destas oportunidades pelo preconceito, pelo estigma, essencialmente por normas sócio-culturalmente construídas, pela dominância na educação brasileira da visão médica profilática; entre estes se situam as pessoas com deficiência.

Em meados dos anos 60 e início dos 70 do século XX, registra-se, no Brasil, o fim da ausência de uma política de educação voltada para as pessoas com deficiência no processo educacional.

Se o Brasil carrega a conquista histórica de ter sido a primeira nação da América Latina a implementar ainda em 1854, uma instituição educacional voltada para cegos e deficientes da visão, e dois anos depois instituição congênere voltada para surdos, isto não significou uma real preocupação com a inserção na educação das pessoas com deficiências. Até os anos 70 do século XX as ações educacionais focadas nesses segmentos de excluídos da educação ou de incluídos de forma subalterna, estavam conduzidas ou eram preocupação quase que exclusiva de segmentos organizados da sociedade civil, em geral filantrópicas, destacando-se a Apae e a Pestalozzi.

Com a criação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial –, órgão do MEC, voltado para implementar no Brasil uma política de educação para as pessoas com deficiência e também os educandos com superdotação, ganhou força a proposta de integração. Este processo consiste na preparação de alunos portadores de deficiência para um ambiente menos restritivo possível na escola regular, tendo como referencial o princípio da “normalização”, isto é, possibilitar às pessoas com deficiências, condições de aprendizagem próxima aos alunos ditos “normais”.

Para a realização de uma proposta de integração, as pessoas com deficiências, à época tratadas como excepcionais, só eram inseridas nas escolas regulares caso se mostrassem em condições de acompanhar o programa curricular da instituição escolar.

Enfatizando o aspecto de preparação do indivíduo com deficiência, visando integrá-lo na sociedade sob o paradigma da integração, ganha centralidade o debate sobre concepções e posturas fortemente tecnicistas, que se respaldam em normas sócio-culturalmente

construídas, para justificar a exclusão, pois a idéia de inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa com deficiência.

A filosofia da integração prega que todos os alunos têm direito a uma Educação o mais “normalizadora” possível, embora deposite no aluno “especial” a responsabilidade de buscar seu preparo e adequação à sociedade, ou seja, este deverá esforçar-se para alcançar a “igualdade” de direitos. A integração, neste ponto de vista, impede que as crianças das escolas regulares tenham oportunidade de conhecer a diversidade humana. Esta concepção mascara os critérios de justiça e igualdade, e impede que na escola se instale um ambiente rico em relações, com destaca Glat (1999, p.55) quando afirma: “de que quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas mais ela adquirirá conhecimento”.

No que tange a participação de pessoas com deficiência na educação, as duas últimas décadas do século XX, são marcadas por intenso debate sobre a organização dualista da educação, ou seja, educação especial e educação regular, diversos pesquisadores, educadores e organizações representativas de pessoas com deficiência apresentam propostas de inclusão, como princípio básico, as diferentes correntes defendem a inserção e permanência de todos os alunos na escola, independente de sua deficiência e/ou especificidades, tendo esta que buscar alternativas diferenciadas para que os alunos se desenvolvam plenamente; reconhecendo a diversidade humana e atendendo às necessidades de cada indivíduo.

Entretanto queremos chamar a atenção, que não podemos deixar de observar, que os números da nossa educação nos permitem, com certa facilidade, afirmar que muitos são os excluídos da escola, e que nossas políticas, culturas e práticas de educação são excludentes, como também desiguais, ou seja, praticamos uma educação para o andar de cima e outra para o andar de baixo, e mais do que isto, fundamentamos nossa prática pedagógica em um conceito universal de homem, o que leva a exclusão da alteridade.

Assim, quando pensamos nos processos de construção da escola para todos, é importante que tenhamos em mente, que esta é uma questão mais ampla do que a inserção de pessoas com deficiências na educação escolar.

A política da inclusão defende que não é o aluno com deficiências, agora entendido no contexto amplo de necessidades educacionais especiais que deve se adaptar à escola e sim a escola que deve adaptar-se para dar respostas educacionais, de modo a atender a todos, e não ao contrário (Mantoan, 2001, p.17). Dessa forma vemos que o debate aponta para uma mudança de paradigma e de postura política e prática pedagógica no interior da escola. O

paradigma da inclusão pressupõe que é a sociedade que deve se estruturar para assegurar a inserção de todos, nos diversos espaços sociais.

Historicamente é bastante inadequado buscar estabelecer comparações sobre períodos distintos. Os conceitos de integração e inclusão, embora possam parecer antagônicos, constituem diferentes respostas no percurso de conquista da inserção, da participação de pessoas com deficiência na educação, entretanto consideramos que as diferentes propostas de inclusão se estruturam naquilo que Edgar Morin chama de complexidade do conhecimento, porque fundamentada na visão de uma realidade complexa e que busca a unidade, uma visão holística de educação.

A Declaração de Salamanca (Corde, 1994), de forma consensual, constitui importante fonte de princípios a nortear a implementação de políticas de educação, que valorizem a presença da diversidade humana no contexto escolar, a saber:

A inclusão educacional não diz respeito à colocação de pessoas com deficiência na escola regular, mas de todos os alunos em situações de desvantagens, como afirma o trecho da Declaração de Salamanca, a seguir:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivam nas ruas e crianças que trabalham; crianças de população bem distintas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares (Corde, 1994).

Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é:

Que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra, que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (Corde, 1994).

A partir desta reflexão, precisamos entender que para a escola vir a se constituir como uma escola para todos é necessário saber diferenciar o processo de integração do de inclusão, pois, não é apenas uma questão de mudança na terminologia, ambas voltam-se para a aceitação da diferença, porém partem de premissas distintas. Neste particular não cabe a polarização a favor ou contra, ainda tão comum no discurso e nas práticas escolares. Deve haver uma reconstrução de posturas e de concepções relacionadas à estrutura do sistema

educacional, implicando na definição de políticas públicas traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas.

Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de um ambiente inclusivo em educação, requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Este trabalho começa basicamente pela identificação e conscientização da existência de barreiras à inclusão, a participação com igualdade de oportunidades e que precisam ser removidas. Para tanto, o Projeto Político Pedagógico deverá contemplar a diversidade humana e também a operacionalização da política inclusiva, da cultura de currículo e avaliação formativos, que visem o pleno desenvolvimento humano.

Esses são os desafios para lidar com a diferença sem transformá-la em desigualdade e exclusão. Outro desafio é desenvolver políticas públicas de Estado, que promovam a cultura do trabalho coletivo, desenvolvendo valores de paz e justiça, pois inclusão é compromisso relacional e social.

Pensando a questão das diferenças, não podemos deixar de nos remeter a Sadao Omote, que aponta o fato de que as teorias psicológicas parecem dar pouca atenção à questão das diferenças entre as pessoas, o que pode estar refletindo na nossa própria maneira de encarar as diferenças, em especial aquelas que reputamos bizarras.

Entretanto, quando pensamos a questão da inclusão, precisamos ter a preocupação de entender a distinção entre diferenças e desigualdades. As diferenças são tão amplas entre as pessoas, que nos permite dizer que cada indivíduo é um ser único.

Tão ampla gama de diferenças adquire sentido, são construídas e assim percebidas na dimensão social, como resultado do processo de interação do sujeito com o meio social, quando então a identidade da diferença lhe é conferida. Entretanto, as diferenças em geral têm uma base natural e/ou cultural, como a diferença entre altos e baixos, gordos e magros, homens e mulheres, algumas diferenças derivam do próprio contexto cultural, como as questões de costumes, hábitos, sentidos de mundo. Já as desigualdades se fundam no juízo de valor atribuído a essas diferenças, a superioridade socialmente definida e que no caso da sociedade brasileira se traduz em privilégios, sendo o aspecto econômico preponderante neste juízo de valor e na definição de quem pertence e quem não pertence, sendo, por conseguinte objeto de preconceitos.

Assim, não podemos deixar de pensar que o processo de inclusão, na sua dimensão psicossocial, a um só tempo é um espaço de preservação e de valorização das diferenças e da gradativa eliminação das desigualdades, pois estas últimas são criadas pelo homem, como resultado das contradições sociais, das relações de poder, de dominação e de exploração.

Por fim, não podemos deixar de salientar que as injustiças e as desigualdades ameaçam a paz e a própria existência do mundo. Emitir a todos o exercício do direito à educação não só é condição básica para a emancipação humana, mas ação concreta no sentido de tornar o mundo mais justo e igualitário.

## Referências

- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC/ SEESP: Parecer CNE/CEB, nº 17, 2001.
- COMPARATO, F.K. *O princípio da igualdade na escola*. São Paulo: IEL/USP, 1998.
- CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência da Espanha: Ministério da Justiça – Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Ação Social, 2ª ed., 1994.
- CURY, J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.
- MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Mennon, 2001.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez, 2000.
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- ZALUAR, A. Exclusão e políticas públicas – dilemas teóricos e alternativas políticas. São Paulo: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, nº 35, 1997.

**Resumo:** Este artigo discute a questão da conformação de políticas, culturas e práticas inclusivas na escola brasileira, enfocando assim os diferentes processos na construção desta

nova realidade na educação, enfocando esta questão como exercício de direito frente a normas culturais que criam a desigualdade e a exclusão.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Integração; Alteridade; Cidadania.

**Abstract:** This article argues the question of policies' conformation, cultures and inclusive practices at Brazilian schools, exposing the different processes in the construction of this new reality in the education, focusing this question as the exercise of the rights in the face of the cultural rules which create inequality and exclusion.

**Key-words:** Inclusive Education; Integration; Alterity; Citizenship.