

INCLUSÃO SOCIAL E  
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO  
DESAFIOS DO MUNDO ATUAL



Sob a direção de:

Fernando J. Pires de Sousa

Éric Plaisance

Iêda M. Maia Pires



EDIÇÕES  
**AINPGP**

**Organizadores:**  
**Fernando J. Pires de Sousa**  
**Éric Plaisance**  
**Iêda M. Maia Pires**

**INCLUSÃO SOCIAL E  
DIVERSIDADE NA  
EDUCAÇÃO  
DESAFIOS DO MUNDO  
ATUAL**

Carlos Roberto Jamil Cury	Lucia de Anna
Celecina de Maria Veras Sales	Lise Gremion
Disneylândia Maria Ribeiro	Maria Eugenia Nabuco
Éric Plaisance	Michel Chauvière
Francisca Geny Lustosa	Nathalie Bélanger
Fernando José Pires de Sousa	Onélia M. M. Leite de Santana
Iêda Maria Maia Pires	Rinaldo Voltolini
Jean Robert Poulin	Rita Vieira de Figueiredo



## **CONSELHO EDITORIAL**

### **INSTITUIÇÃO**

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - AINPGP

### **DIRETORIA**

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elzanir dos Santos (Vice-Presidente)  
Prof. Me. Willyan Ramon de Souza Pacheco (Secretário)  
Prof<sup>ª</sup>. Anna Catarine Amaral (Suplente de Secretário)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francicleide Cesário de Oliveira (Tesoureira)  
Prof<sup>ª</sup>. Alzira Bruceleide Alves Dias (Suplente de Tesoureira)

### **CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)**

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)  
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)  
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cais de Souza (UFPA)  
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)  
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)  
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)  
Prof. Dr. Ernando Arraias Junior (UFERSA)  
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)  
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)  
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)  
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)  
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)  
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)  
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)  
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)  
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFMS)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)  
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)  
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)  
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

## **INCLUSÃO SOCIAL E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO MUNDO ATUAL**

© 2023 *Copyright* by Fernando José Pires de Sousa, Éric Plaisance, Iêda Maria Maia Pires (Organizadores.)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento às normas para publicação, determinadas pela CAPES.

A publicação deste livro, em formato de e-book, contou com o apoio do Edital AINPGP de Incentivo à Publicação de Sócios/as, lançado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). O Edital tem como objetivo estimular a produção do saber, por meio da difusão e utilização de resultados de pesquisas realizadas no campo da Educação e de áreas afins, mediante negociações e intercâmbios com educadores/as, comunidades e instituições interessadas. Faz parte das ações voltadas ao incentivo da produção do conhecimento na graduação, planejadas pela AINPGP.

**Verificação ortográfica** | Fernando José Pires de Sousa  
**Capa** | Lucio Alex Jovino e Leonardo Maia Pires

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I37

Inclusão social e diversidade na educação: desafios do mundo atual  
[Recurso eletrônico] / Organização de Fernando J. Pires de Sousa, Éric Plaisance, Iêda M. Maia Pires. Revisão de Fernando J. Pires de Sousa e Éric Plaisance - Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2023.

479p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-25-3

DOI: <https://doi.org/10.57242/AeBook00004>

1. Educação. 2. Inclusão social. 3. Práticas pedagógicas. 4. Experiências internacionais. 5. Educação inclusiva. I. Sousa, Fernando J. Pires de. II. Plaisance, Éric. III. Pires, Iêda M. Maia.

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

## SUMÁRIO

### **APRESENTAÇÃO.....8**

Fernando José Pires de Sousa

Éric Plaisance

Antônia Regina Pinho da Costa

### **PREFÁCIO .....23**

Maria Teresa Eglér Mantoan

## PARTE 1

### **INCLUSÃO SOCIAL E EDUCATIVA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

#### **CRISES ECONÔMICAS E PERCALÇOS À INCLUSÃO SOCIAL .....28**

Fernando José Pires de Sousa

#### **O QUE O TERMO INCLUSÃO EXPRESSA REALMENTE?.....84**

Michel Chauvière

#### **NÓS NÃO SOMOS PREPARADOS PARA ISSO: DISCURSO DOS PROFESSORES EM FACE À INCLUSÃO E À DIVERSIDADE.....110**

Éric Plaisance

#### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO INEGOCIÁVEL DE TODOS E TODAS NO BRASIL Carlos Roberto Jamil Cury.....132**

**POR UMA FORMAÇÃO SIGNIFICANTE DOS  
PROFESSORES.....166**  
Rinaldo Voltolini

**AS COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS PARA OS  
PROFESSORES: FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS  
DIDÁTICAS.....186**  
Lucia de Anna

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....221**  
Jean Robert Poulin

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DO  
CAMPO .....240**  
Celecina de Maria Veras Sales

## **PARTE 2**

**NOVOS OLHARES SOBRE O FRACASSO  
ESCOLAR E PROPOSTAS DE NOVAS  
PRÁTICAS**

**MAIS INFÂNCIA CEARÁ: PROGRAMA DE INCLUSÃO  
PARA BENEFICIAR O DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL .....276**  
Iêda Maria Maia Pires  
Onélia Maria Moreira Leite de Santana

**O ACÚMULO DE DESVANTAGENS ARBITRÁRIAS NA  
CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....303**

Lise Gremion

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INSTITUCIONAIS ....340**

Maria Eugenia Nabuco

**O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UM  
DISPOSITIVO A SERVIÇO DA INCLUSÃO?.....362**

Nathalie Bélanger

**A ESCOLA E O ATENDIMENTO ESCOLAR  
ESPECIALIZADO CONSTRUINDO COM AS  
DIFERENÇAS .....380**

Rita Vieira de Figueiredo

**BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS: INTERFACES COM A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..409**

Francisca Geny Lustosa

Disneylândia Maria Ribeiro

**SOBRE OS AUTORES .....467**

## APRESENTAÇÃO

O mundo vem passando por transformações profundas decorrentes do processo de aprofundamento das contradições e dilemas que caracterizam a dinâmica da acumulação do capital em escala global e sua dialética inerente à afirmação/negação da capacidade de ação dos Estados-Nações. As dificuldades econômicas revelam o lado socialmente perverso que a avidez pelo lucro e por rendimentos decorrentes de um sistema financeiro desregulado, portanto, praticamente autônomo e especulativo, causam a amplas camadas sociais, deixadas à deriva, sem emprego ou submetidas a condições de precariedade relacionadas principalmente a exclusão social, como também o descaso à temática das necessidades especiais.

A questão da inclusão e da diversidade na educação exige, portanto, um conjunto de estratégias individuais, familiares, coletivas e sociais de mobilização, de alteração das políticas públicas, das condições de trabalho e de mudanças reais que contribuam para a justiça e humanização das inter-relações.



No contexto atual da mundialização, é fundamental recorrer a comparações internacionais para compreender essas questões. Nesse sentido, o colóquio internacional “Inclusão social e diversidade na educação” foi realizado em Fortaleza, nos dias 1 e 2 de fevereiro 2018, na Colônia Ecológica SESC-Iparana. Ele foi viabilizado graças à parceria entre a Universidade Federal do Ceará, com interveniência do Programa de Extensão Observatório de Políticas Públicas (OPP/UFC), e o SESC-Ceará (Protocolo de Entendimento N. 001/2018).

Teve como objetivo principal constituir uma rede institucional-acadêmica para promover a discussão permanente e o intercâmbio de saberes entre estudantes, professores e profissionais, envolvendo instituições brasileiras e internacionais, ampliando assim os conhecimentos e qualificando as ações de inclusão social e de inclusão educativa, beneficiando a sociedade cearense e brasileira com proposições de inclusão e respeito aos direitos.

Esse evento visou a troca de experiências entre contextos distintos e de forma interinstitucional e interdisciplinar. Isto contribui para a apreensão de saberes e o aprofundamento teórico e empírico, visando melhor compreender a problemática da inclusão social e educativa e se posicionar frente aos imensos

desafios para a realização de transformações econômicas e sociais, centradas na inclusão e no bem-estar sociais.

Os conferencistas convidados são pesquisadores e especialistas internacionais renomados que se dedicam às questões sobre a diversidade e a inclusão escolar. A diversidade social das populações toca o problema atual da necessidade de desenvolvermos ações que favoreçam a construção do laço social.

O objetivo da inclusão é particularmente discutido quando se trata de ações concretas na educação e das responsabilidades dos trabalhadores sociais, dos educadores e dos professores. A expressão validada no plano internacional é a de « educação inclusiva ». Mas como a compreender de modo realista? Em face da diversidade do público escolar acolhido e dos fenômenos das desigualdades sociais e culturais, é necessário passar dos objetivos gerais às ações cotidianas assumidas pelos profissionais: qual são as funções, quais são as práticas a serem promovidas e, nessas condições, qual seria a formação profissional a ser estabelecida?

Sobre estas vastas e difíceis questões, os debates e as comparações internacionais são indispensáveis para evitarmos as respostas prontas e ideais. Os conferencistas têm uma larga experiência nestas questões e eles têm o rico hábito de

trabalharem juntos. Eles formam uma rede de pesquisadores que são comumente convidados em diversos países para contribuir e fazerem avançar as discussões em curso, e desenvolverem novas práticas, especialmente pelas crianças e jovens de classes sociais ditas “desfavorecidas”.

Os textos do livro resultam dos temas apresentados pelos palestrantes do referido colóquio e da contribuição de três autores convidados por abordarem aspectos importantes não tratados no evento. Vale salientar que a pandemia obrigou o adiamento desta publicação por cerca de dois anos, por razões óbvias, compreendendo dificuldades institucionais e pessoais. Com a referida orientação temática fundamental e o fio condutor de combinar elementos teóricos e práticos, o livro tem duas partes. A primeira trata da inclusão social e educativa, como também da formação dos professores. A segunda refere-se aos novos olhares sobre o fracasso escolar e as propostas de novas práticas.

Para iniciar a primeira parte, quatro textos propõem análises teóricas e conceituais sobre economia, educação, inclusão e diversidade no contexto da contemporaneidade, inerentes aos países em geral.

**Fernando Pires** parte da questão das crises econômicas intrínsecas ao modo capitalista de produção para analisar as consequências sobre a inclusão social. A realidade atual, por um lado, gera desemprego e exclusão social e, por outro, exige medidas profundas e emergenciais de salvaguarda do sistema a partir da forte atuação do Estado que busca saídas para as crises e retomadas do desenvolvimento com redução de desigualdades sociais. As fases de crise são profundamente destrutivas socialmente e as políticas econômicas e sociais adotadas pelos Estados-Nações para fazer frente a elas têm afetado negativamente direitos trabalhistas e sociais e desmantelado os sistemas nacionais de proteção social, portanto, contribuindo muito mais para o aumento da exclusão e das desigualdades do que para a inclusão social. O caso brasileiro é emblemático dessa situação. Além de tudo isso, o mundo do trabalho e, portanto, da inclusão, está ameaçado pelo avanço da ciência, notadamente nos campos da tecnologia da informação, da robotização e da chamada economia de plataformas digitais, gerando desemprego em massa e precarização do trabalho.

**Michel Chauvière** coloca questões aparentemente simples: o que exprime realmente o termo inclusão? Como falar de inclusão? De onde vem este nome? Ele as desenvolve em

vários pontos: situar e caracterizar a inclusão (por exemplo, inclusão como um “referencial de ação pública”); a inclusão como uma questão política e jurídica; finalmente como uma questão simultaneamente institucional e profissional. Ele leva em conta a situação das pessoas ditas “handicapées” na França (podemos dizer “em situação de deficiência”) e esclarece a noção de instituição, diz respeito aos debates na Europa sobre a “desinstitucionalização”. Apesar de tudo, evocar a inclusão obriga a repensar os riscos éticos globais e a requerer a cooperação dos serviços contra o tipo de gestão dominante, segmentada, formal e quantitativa.

**Éric Plaisance** retoma o discurso dos professores em face da diversidade e da inclusão: “não somos preparados para isso.” Para tanto, ele apresenta os dois conceitos centrais – diversidade e inclusão – de modo crítico e, posteriormente, examina a evolução da educação para as crianças com necessidades especiais. As orientações atuais, expressas em termos de educação inclusiva, substituíram as antigas políticas de educação especial. Ora, os professores, no mundo todo, dizem que eles não estão preparados para assumir tal evolução. Então, precisamos definir um novo modelo de professor não somente “reflexivo”, como pensador crítico, mas também “inclusivo” que valoriza a

diversidade dos alunos. Tais transformações não podem ser vistas senão por meio do desenvolvimento de colaborações interprofissionais e de partilha de competências. A inclusão escolar de crianças necessita também da “inclusão” cooperativa dos adultos!

**Roberto Cury** ressalta que o direito à educação tem sido positivado, na maior parte das Constituições e Leis das Nações e objeto de Tratados Internacionais. Esse registro legal é uma forma de proteção tanto aos direitos da cidadania, quanto aos direitos humanos. No entanto, a chegada à proclamação desse direito tem uma longa história feita de avanços, recuos e riscos. E, no Brasil, não foi diferente. Da exclusão à inclusão, muitas lutas se deram para que o acesso à educação escolar fosse se tornando o mais amplo possível. E esse processo incluiu as pessoas sem situação de deficiência que, junto a outros grupos discriminados, buscaram na legislação uma ferramenta como superação dos entraves. Esse texto busca, na legislação brasileira, os avanços e recuos até que ela fosse inscrita, para todos e todas, sem qualquer discriminação. O grande desafio se encontra na capacidade política do Estado na implementação desse direito.

Em seguida, há três textos de reflexão sobre a formação dos professores.

Para **Rinaldo Voltolini**, o que significaria uma nova formação de professores para a educação inclusiva, uma nova formação significativa? Uma mudança de paradigma implica que tudo que exista no interior da instituição escolar seja, de algum modo, transformado – e não só em setores específicos. Contudo, há um vício da formação docente vigente e dominante: centrado no adequacionismo científico e tecnicista da relação pedagógica, no qual se trata da construção de um modelo padrão de ação para uma criança padrão. Uma outra direção consiste em pensar os princípios de uma formação docente que seja consequente com a ideia de laço social, princípio fulcral da definição de inclusão: introduzir essa noção de laço social implica propor espaços de escuta do professor.

Já **Lúcia de Anna** trata da questão das competências inclusivas para os professores para a concretização de uma escola inclusiva. Ela dedica atenção à situação na Itália, onde muitas leis explicam as competências e orientam sobre como colocá-las em prática. No entanto, a escola ainda apresenta, cotidianamente, dificuldades para criar contextos plenamente inclusivos e acessíveis a todos. Nesse sentido, a redação de um Plano de Inclusão Nacional e Local incentivou a escola, seus professores, dirigentes e pais, a realizar projetos que sejam cada vez mais

inclusivos e, sobretudo, que respondam às diferentes necessidades educativas especiais. A experiência desenvolvida em diferentes cursos de formação na Itália permitiu evidenciar questões muito significativas, e critérios de “boas práticas”, com comparações internacionais.

Por sua vez, **Jean Poulin** se dedica à formação inicial de professores para a educação inclusiva. Se apoia na análise de numerosas pesquisas científicas sobre o tema. Os resultados revelam que esta formação toma diferentes formas e pode variar consideravelmente de um meio de formação para outro. Essas diferenças se localizam em termos de conteúdo, abrangência ou ainda quanto à modalidade de gestão dessa formação. De modo geral, a formação parece exercer, pelo menos em curto prazo, uma influência positiva sobre as opiniões e as atitudes dos futuros professores relativa ao processo de inclusão de seus alunos. Entretanto, esta mesma literatura fornece poucos indicadores quanto às modalidades de formação mais susceptíveis de favorecer uma intervenção eficiente em contexto de uma sala de aula inclusiva.

Fechando esta primeira parte do livro, **Celecina Sales** apresenta o projeto de educação do campo como uma política de inclusão, que tem como foco a luta pela diminuição das



desigualdades no que se refere ao acesso à educação de qualidade. É uma política pública que, nos seus 23 anos, acumulou experiências; reuniu instrumentos legais que possibilitaram sua legitimidade; e colocou em pauta os sujeitos do campo, e a criação do programa de grande abrangência o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Destaca na sua pesquisa as Escolas do Campo como uma política pública específica para a juventude da agricultura familiar e camponesa. As dez Escolas construídas no Ceará incorporaram a Educação do Campo em seus Projetos Pedagógicos, construídos de forma coletiva, e explicitam que a Educação está relacionada ao projeto de campo que compreende uma visão de desenvolvimento da agricultura camponesa.

**A segunda parte do livro** dedica atenção principalmente sobre as propostas de novas práticas sobre inclusão na educação.

Neste primeiro texto, **Iêda M. Pires e Onélia Santana** discorrem sobre a experiência de um programa intersetorial para a primeira infância, coordenado pelo governo do Estado do Ceará, que se caracteriza por sua diversidade geográfica e cultural, localizado no Nordeste do Brasil. Os bebês e crianças atendidos pelo referido programa, vivem abaixo da linha de pobreza. Todo o investimento financeiro e humano empreendido no programa

contribui para romper com o ciclo de pobreza, dando um salto qualitativo para o cumprimento dos direitos inalienáveis da primeira infância. Muitas ações intersetoriais, tanto na saúde, na educação, na ação social, no setor jurídico, cultural, alimentício e outros, estão favorecendo a cidadania plena de bebês e crianças e dando suporte às famílias. Consequentemente, o pacto de cooperação com os municípios beneficiados com esse Programa, que se chama “Mais infância Ceará”, ajudou a qualificar todos os profissionais envolvidos, que recebem formação em serviço, acompanhamento e monitoramento. Indiscutivelmente contribuiu para a melhoria desses indicadores, em especial os relativos à sobrevivência, aos cuidados e à proteção. São utilizadas ações lúdicas, contínuas e permanentes, ligadas às brincadeiras e interações com a família especialmente da Zona Rural.

Já para entender o contexto geral das inovações das práticas, o texto de **Lise Gremion** recorda o fracasso escolar com a acumulação das desigualdades arbitrárias. Ela se interessa à reprodução das desigualdades no interior mesmo da escola. As crianças de famílias em situação socioeconômica desfavorecida estão super-representadas nas fileiras de fracas exigências escolares nas classes de ensino especializado, entre os que abandonam a escola, e, em seguida, entre os trabalhadores menos

qualificados ou entre os desempregados. Sem negar as dificuldades de aprendizagem que os alunos podem encontrar, o estudo etnográfico, sobre o qual se baseiam os elementos apresentados, sustenta que a origem das desigualdades de acesso ao sucesso escolar encontra-se além das dificuldades ou deficiências atribuídas aos alunos ou do meio onde se encontram. É por esta razão que o texto questiona a relação específica que o sistema escolar mantém com os alunos em situação vulnerável.

Por sua vez, **Maria Eugenia Nabuco** se detém a evidenciar uma construção de práticas institucionais, e apresenta uma experiência em um Centro de Consultas Psicológicas para crianças e adolescentes na França. O objetivo é mostrar a construção de uma prática singular visando fornecer elementos para um debate sobre a construção de práticas institucionais inclusivas nas escolas: como inventar com a criança uma solução para a sua dificuldade? Neste trabalho, a intenção foi a de construir com as crianças uma experiência coletiva inusitada, utilizando a pintura, a fotografia, a construção de vídeos e uma correspondência escrita com crianças de outros países. Tudo foi centrado em torno da criação, da novidade, do inusitado, mantendo sempre em tensão a questão do laço social.

Já **Nathalie Bélanger** destaca o plano educacional individualizado (PEI) que é cada vez mais usado em vários países. O PEI é um dispositivo que visa levar em consideração as especificidades individuais no âmbito da escola ou da classe propondo medidas de adaptação ou de acompanhamento. Herdado da abordagem behaviorista e do movimento em direção à integração escolar, o PEI pode servir agora em diante a missão inclusiva que os sistemas escolares se deram desde a década de 1990? Todavia, o dispositivo do PEI mostra seus limites em sua limitação que provém do fato que ele parece indicar ou reindicar a diferença no indivíduo, no aluno, enquanto uma abordagem inclusiva requer uma abordagem resolutamente orientada para o grupo e uma transformação da escola.

O texto de **Rita Vieira** analisa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) brasileiro, definido como um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O texto analisa as funções do professor do AEE estabelecendo diferenças entre as ações da educação especial e aquelas da educação inclusiva. A Universidade Federal do Ceará esteve fortemente implicada na formação de professores

para o AEE, formando mais de seis mil em todo o Brasil. O texto apresenta e discute os principais resultados de uma enquete, por meio de um questionário, aplicada a docentes formados pela UFC. Em conclusão, as experiências relatadas e os dispositivos legais indicam que no contexto brasileiro a formação de professores para a educação inclusiva seja pautada numa pedagogia que atenda às diferenças de todos os alunos.

Esta segunda parte do livro é concluída com o excelente texto de **Geny Lustosa e Disneylândia Ribeiro** que objetiva refletir sobre as barreiras atitudinais que impedem a escola de atender a todos os estudantes e dificultam a inclusão dos que apresentam deficiência no espaço da sala de aula comum. Para tanto, as autoras dispõem algumas provocações fundantes a essa reflexão quanto as barreiras atitudinais que são enfrentadas por estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação no sistema de ensino: perspectivam sobre as variáveis atitudinais de professores(as) para atender as finalidades do trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência. Esse enfoque aproxima as discussões sobre as barreiras atitudinais e a noção de capacitismo como componentes importantes de serem tematizados na formação de professores(as) inclusivos(as). Para essa reflexão são analisados

episódios e relatos de pesquisas, desde alguns mais remotos datadas do início dos anos 2000 até pesquisas mais recentemente realizadas (2018-2020). As autoras alertam para a baixa expectativa dos professores em relação à aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes, com assento em presunção de inferioridade. Dentre as reflexões emergem também a crítica às iniciativas de formação de professores que se apresentam muito centradas nas discussões relacionadas à deficiência em si e a diferença como algo próprio a esses sujeitos, tão somente reificando “modelos ideais” de sujeitos, modos e níveis de aprendizagens, sem rupturas com compreensões de déficits ou incapacidades. É preciso tornar a sala de aula um “ambiente capacitante dos sujeitos”, livre de preconceitos e discriminações.

Por fim, agradecemos aos colegas professores e pesquisadores que possibilitaram a concretização deste livro que contribui significativamente à cooperação internacional sobre as questões da inclusão social, em especial na educação.

**Fernando Pires, Eric Plaisance, Regina Pinho**

## PREFÁCIO

A passagem que nos leva à desconstrução e à recriação de conhecimentos e práticas educativas inclusivas é estreita. Ela implica essencialmente a adoção de novos parâmetros e referenciais e uma reviravolta na organização dos sistemas de ensino e formação dos professores para transpor seus desafios.

O argumento que aqui adotamos para legitimar a inclusão escolar é a diferença em *si* tratada por Gilles Deleuze em sua extensa e complexa produção filosófica. A diferença, questão de fundo da inclusão, não é empírica, numérica, não tem a ver com o diverso. A diferença é, em si mesma. Ela questiona o modo rotineiro de se ensinar e de aprender na escola, comparando os alunos entre si, fazendo analogias e oposições, inspiradas em uma lógica de identidades operada a partir de atributos extrínsecos e mensuráveis.

A diferença em si nega toda e qualquer relação entre modelo/cópia, original/reprodução, assim como as oposições binárias, que dividem as pessoas e o mundo em dois – o bem e o mal, o preto e o branco, o certo e o errado, a escola comum e a especial e assim por diante. As classificações binárias atribuem valor a cada grupo a partir de seus mecanismos de representação,

acarretando juízos de valor e ordenando-os, segundo critérios arbitrários. Mas sabemos que, na verdade, nada é isto *ou* aquilo, mas isto *e* aquilo!

Verdades absolutas sobre o ensinar e o aprender precisam ser desaprendidas, para que sejam encontrados caminhos inclusivos pelos quais a diferença é entendida em si mesma. A diferença se diferencia e se multiplica ilimitadamente, como referiu Deleuze, e nos faz seres singulares. Por tudo isso, como eleger um aluno ideal, congelado em um dado modelo? Esse aluno é uma idealização, fruto da linguagem, do poder de quem o define e da ordem de interpretações próprias da Modernidade.

A inclusão, pela diferença em si, faz de nós mesmos e da escola um palco de experimentações. Uma escola para todos, concebida como um palco de novos possíveis, reconfigura o sentido do ensinar e do aprender e nos faz redescobrir, recriar a educação.

Munidos dos argumentos da singularidade dos alunos e do direito de todos de frequentarem as escolas, que os recebem sem quaisquer comparações, diferenciações em razão de gênero, raça, religião ou quaisquer outras formas de discriminação, chegamos ao que pretende a inclusão: o acolhimento incondicional.



A Constituição de 1988 preceitua o direito de todos os brasileiros à educação e nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 garante a obrigatoriedade do ensino básico em escolas comuns. A inclusão, pois, não é uma novidade em nosso país. Mesmo amparados por marcos legais que preconizam a inclusão, ainda temos muito a fazer para que esse direito se imponha em nossos sistemas de ensino.

A desconstrução e recriação dos processos educativos vigentes em nossas salas de aulas e na formação dos professores seguem caminhos que se distanciam daqueles preconizados pela inclusão. Ainda é comum certos alunos serem enquadrados por meio de laudos, perícias de natureza médica, psicossocial e outras, que os identificam como “os” diferentes, os “alunos da inclusão”.

O desequilíbrio introduzido pela cunha da diferença em si questiona a validade e a pertinência dos saberes e práticas nos quais a Educação Especial se sustentou durante séculos neste país e continuam influenciando o modo de inserção de alunos da Educação Especial nas escolas comuns.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, 2008) se opõe à ideia de uma Educação Especial substitutiva do ensino comum em escolas e classes

especiais. O aluno dessa modalidade de ensino passou a ser aceito na escola comum, por ter direito a uma vaga, mas continua ocupando um lugar à parte nas salas de aulas. Fica patente no discurso, nas atitudes, nas atividades escolares uma forte separação entre o nós, que sempre estivemos na escola, e o eles, que estão chegando. Ainda vivemos o estranhamento pelo outro.

O desconhecimento do sentido da diferença em si é um impedimento para que a escola se oriente pela PNEEPEI. A diferença em si, base dessa Política, nos mobiliza, nos confronta com a alteridade, proporcionando o momento ideal de aprender o novo, impulsionado pela incerteza, pela dúvida, pelo enfrentamento do desconhecido.

E o que mais poderia acrescentar aos leitores, diante de tantas contribuições trazidas por estudiosos da inclusão, que se reuniram neste livro? Somaria ainda o que Maria Zambrano, filósofa catalã, pensa sobre a infância, o tempo “que vai do impossível ao verdadeiro”. Em suas palavras, o impossível é tudo o que escapa ao possível ou ao que é determinado pelo que sabemos e podemos. A verdade não se subordina a conceitos, ideias, saberes existentes. Pode ser entendida como o desmascaramento de um engano, de uma mentira, ou como a

forma de se recuperar o que se tinha esquecido ou reprimido um dia.

Nessa passagem do impossível ao verdadeiro estão os que caminham para chegar à escola inclusiva. Destituídos de certezas que nos fazem prever, calcular, a extensão da caminhada, nosso Norte é o verdadeiro sentido da educação e o nosso papel de educadores, o de recuperar o que foi esquecido e reprimido pela desconsideração do outro e pelo poder de excluir nas escolas.

Finalizo com meus agradecimentos ao grupo que organizou esta publicação e pela oportunidade que me ofereceram de, neste prefácio, expor o que teria dito no evento que serviu como sua fonte inspiradora. Sinto-me como se tivesse feito parte do momento em que ele aconteceu.

O meu desejo é que as ideias que aqui compartilhei possam lhes ser, ao menos, intrigantes. Sempre é bom retomar o que pretensiosamente achamos que entendemos.

**Maria Teresa Eglér Mantoan**

**PARTE 1**  
**INCLUSÃO SOCIAL E EDUCATIVA**  
**E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

**CRISES ECONÔMICAS E PERCALÇOS À INCLUSÃO SOCIAL**

**Fernando José Pires de Sousa**

**Introdução**

As crises econômicas são inerentes ao modo capitalista de produção. Partindo dessa premissa, a análise aqui empreendida baseia-se na hipótese de que a inclusão social deve ser percebida como resultante do processo dialético de acumulação do capital concernente à correlação de forças que, por um lado, gera desemprego e exclusão social e, por outro, exige medidas profundas e emergenciais de salvaguarda do sistema a partir da forte atuação do Estado que busca saídas para as crises e retomadas do crescimento econômico.

Dessa forma, este artigo procura mostrar que as fases de crise são destrutivas socialmente, já que as políticas econômicas e sociais adotadas pelos Estados-Nações para fazer frente a elas têm afetado negativamente direitos trabalhistas e sociais e desmantelado os sistemas nacionais de proteção social, portanto, contribuindo muito mais para o aumento da exclusão e das desigualdades do que para a inclusão social. No conjunto estas políticas afetam o emprego, os salários e a renda, a saúde, os programas de transferência de renda, os benefícios sociais em geral, a educação, a segurança, a moradia, o meio ambiente, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.

Em particular, analisaremos, emblematicamente, o caso brasileiro, sem esquecer de contextualizá-lo nos cenários mundial e latino-americano.

## **1. Dinâmica do Capitalismo e Crises Econômicas**

O regime de produção capitalista tem sido estudado densamente com respeito a suas características, pressupostos, metabolismo e resultados econômico-sociais, em particular em relação à pobreza, exclusão e inclusão. Tendo como fundamentos a propriedade privada dos meios de produção, a mercadoria e o

trabalho assalariado, sua existência é condicionada primordialmente pelo lucro, ou seja, pela apropriação por parte dos capitalistas de proporção da riqueza gerada pelos trabalhadores. Daí o caráter cíclico de sua dinâmica ditado por fases de expansão e de recessão, quando nestas o lucro e a reprodução e acumulação do capital são ameaçados. Portanto, a relação capital-trabalho e o poder e formas de regulação do Estado são cruciais neste processo, seja na garantia de uma distribuição mais justa da riqueza nas fases de prosperidade econômica, seja na proteção dos trabalhadores e população em geral notadamente nas fases de crises econômicas.

No percurso recalcitrante deste modo de produção, duas crises profundas e sistêmicas quase levaram à sua derrocada definitiva: a grande depressão dos anos 1930 e a crise financeira de 2008<sup>1</sup>. É interessante salientar que o epicentro de ambas ocorreu justamente nos Estados Unidos, núcleo dinâmico de seu metabolismo mundial. Também é revelador que elas surgiram após longos períodos de plena dominação das forças liberais de

---

<sup>1</sup>Vale registrar que estas foram as mais ameaçadoras, o que não significa que outras não existiram, todavia de menores intensidade e duração, como também setorialmente e geograficamente localizadas. Para tanto, ver Barroso & Souza (2013); Perobelli et al. (2013); Sousa (2010).

mercado, portanto, como consequência do liberalismo econômico do século XIX até a segunda década do século XX; e depois do advento do neoliberalismo a partir dos anos 1970. Sobre os mecanismos que as originou, há praticamente consenso de que foram resultantes de forte expansão financeira, muitas com lastro duvidoso; créditos abundantes; negligência na regulação e disciplina do mercado financeiro; e plena liberdade de ação dos agentes privados em geral (MAZZUCHELLI, 2014; CHESNAIS, 2012). De início, estes fatores estimularam otimismo exagerado, superprodução, especulação, endividamento de empresas e famílias e, em seguida, precipitaram falências, vulnerabilidade do sistema bancário, desemprego, precariedade social e pânico<sup>2</sup>.

Registre-se que, segundo Mazzucchelli (2014), a grande depressão dos anos 30 do século passado atingiu principalmente os países desenvolvidos considerando que afetou notadamente a estrutura industrial, como nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, provocando rupturas e reformas radicais. Já a crise de

---

<sup>2</sup> Para os propósitos deste ensaio e sua dimensão, não cabe aqui se estender sobre as interpretações e controvérsias acerca das causas estruturais das crises deste modo de produção. Para tanto, ver principalmente Mészáros (2002); Chesnais (2008). Portanto, nos deteremos nas suas consequências e políticas adotadas para combatê-las.

2008, por ter sido gerada pela especulação financeira, foi mais sentida nos países europeus menos desenvolvidos como Grécia, Portugal, Espanha e Itália, sem gerar grandes rupturas e reformas, sendo adotadas políticas acomodatórias.

A saída destas derrocadas profundas e sistêmicas do capitalismo só foi possível graças à atuação do Estado, que sempre é requerido para salvar a economia de mercado quando ela passa por provações dessa natureza. A própria compreensão da incapacidade deste sistema em se autorregular, ou seja, por si só corrigir seus erros e imperfeições e retomar o equilíbrio e seu curso normal de crescimento, como preconiza o liberalismo clássico, levou à edificação de uma magnífica superestrutura paraestatal, sob inspiração keynesiana, principalmente depois da segunda guerra mundial, com o famoso Acordo de Bretton Woods<sup>3</sup>. Sob os auspícios da organização de produção fordista-taylorista, conseguiu-se assim reanimar a dinâmica capitalista e gerar um ciclo virtuoso entre produção e consumo de massa, por meio do pleno emprego com ganhos de produtividade e de salário

---

<sup>3</sup> Este aparato supranacional compreende a Organização das Nações Unidas-ONU, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional-FMI, Organização Internacional do Trabalho-OIT, Organização Mundial do Comércio (OMC, antigo GATT) e o Sistema Monetário Internacional-SMI.



real, contribuindo para o aumento da arrecadação tributária e extensão de benefícios trabalhistas e sociais, em especial com a edificação de sistemas nacionais de proteção social, universais e de elevadas performances (SOUSA, 2010).

Foi assim – durante cerca de 30 anos, considerados “dourados” – que os países desenvolvidos conseguiram a proeza de constituírem uma grande classe média, com renda suficiente para usufruírem de elevado padrão de consumo e invejável qualidade de vida, com garantias de trabalho, educação e saúde. Dessa forma, a inclusão social dos trabalhadores foi praticamente plena, contribuindo assim para reduzir as desigualdades a níveis nunca antes alcançados.

Passada esta fase, considerada por alguns autores como atípica justamente por ir de encontro à lógica excludente deste modo de produção, ele volta a seu curso “normal” de acumulação baseada na dominação do mercado. A concorrência se acirra com a busca da redução de custos e maximização dos lucros, agora imputando ao Estado keynesiano, intervencionista, regulador e gastador, como o maior responsável pela nova crise. Isto ocorre na metade dos 1970, com a revogação do sistema monetário internacional baseado no padrão ouro-dólar e a elevação dos preços do petróleo pelo cartel dos países produtores que afetou

profundamente os balanços de pagamentos dos países. O Estado – que até então procurava equilibrar progressão econômica com avanços social e de direitos – considerado pelos capitalistas como Estado máximo, passou a sofrer forte pressão visando desregulamentá-lo. Como duas faces da moeda, o mesmo processo que, por um lado, avança na conformação de um Estado mínimo para os trabalhadores e sociedade em geral; por outro lado, conforma um Estado máximo para atender os interesses liberalizantes em favor da concessão de recursos para o setor privado e redução de encargos sociais e trabalhistas visando redução de custos e maximização de lucros.

A primeira-ministra britânica Margareth Thatcher (1979-1990) e o presidente americano Ronald Reagan (1981-1989), deram-se as mãos como governos de plantão a serviço do grande capital e da corrente teórica comandada pelos liberais das escolas austríaca e de Chicago, tendo à frente Friedrich Hayek e Milton Friedman, respectivamente. Esta doutrina inspirou a atual fase neoliberal a partir da crítica aos postulados keynesianos<sup>4</sup>, os quais

---

<sup>4</sup> Três teorias neoliberais contribuíram de uma maneira particularmente importante à refutação e ao descrédito do keynesianismo: a Monetarista, a da Economia da Oferta, e a do Capital Humano. Em síntese, segundo a teoria Monetarista de Milton Friedman, inflação elevada decorre de uma forte

conduziram a economia mundial até os anos 1970. O neoliberalismo passou então a preconizar a desestruturação do Estado Providência ou *Welfare State*, por meio de reformas que entregassem ao mercado empresas estatais, com privatizações generalizadas; flexibilização e desregulamentação nas transações de bens e serviços, nas relações de trabalho e no fluxo internacional de capitais; Reformas trabalhista, sindical, e na proteção social universal, em particular nas áreas da previdência e de saúde pública.

A busca por lucratividade acirrou a concorrência por aumentos de produtividade, intensificando os processos de oligopolização e monopolização, bem como da globalização e financeirização da economia. Já se passaram mais de 40 anos sob

---

expansão da quantidade de moeda em circulação, em razão da prática de taxas de juros muito baixas. Por isso os bancos centrais devem ser independentes para terem poder de aumentar essa taxa. A Economia da Oferta – um movimento ideológico associado às políticas econômicas do Presidente americano Ronald Reagan durante os anos 1980 – ressalta que o enfraquecimento do crescimento econômico nos países desenvolvidos decorreu da elevada carga fiscal imposta aos contribuintes, principalmente aos ricos, à renda e aos lucros, para sustentar as despesas da Proteção Social (*Welfare State*). Já a teoria do Capital Humano postula que todos os comportamentos humanos são determinados por uma avaliação racional dos custos e benefícios, portanto, de forma diferente dos governos keynesianos que adotaram políticas públicas irracionais provocando déficits orçamentários e endividamento excessivo provocando estagflação (ÉTHIER, 2010).

o domínio desta lógica perversa de dominação e destruição, provocando crises mais agudas e frequentes, culminando com a de 2008, só comparável à de 1929, em profundidade e abrangência. Os trabalhadores foram afetados com impactos nos salários, no emprego e no seu poder de negociação, ampliando assim as desigualdades sociais e de renda.

## **2. Crises na América Latina e o Receituário Neoliberal<sup>5</sup>**

Quando o neoliberalismo se expandiu para o mundo, a América Latina foi atingida de forma profunda. A política americana de financiamento dos seus elevados déficits fiscal e comercial, por meio da elevação dos juros internos, afetou os países que haviam contraído dívidas em dólares a taxas flutuantes, forçando a enviarem somas elevadíssimas de recursos para honrarem seus compromissos internacionais. Os principais países do Continente, em particular Brasil, Argentina e México, passaram a financiar os referidos déficits dos Estados Unidos. Em consequência, uma crise profunda se abateu sobre eles, ao ponto de a década de 1980 ser conhecida como década perdida, em

---

<sup>5</sup> Para uma análise detalhada deste tópico, ver Sousa (2010). Ver também Anderson (1996) e Ramos (1997).

decorrência da recessão, hiperinflação e elevada dívida externa, com o México decretando moratória já em 1982.

As políticas então adotadas para fazer frente à crise foram profundamente prejudiciais à sociedade, com aumento da exclusão e pobreza. Políticas ortodoxas de contenção de gastos com a proteção social e com direitos trabalhistas, como também a título de pacotes monetários e fiscais, implicaram em aumento de impostos, demissões, extinção de órgãos públicos e arrocho salarial.

Mesmo com todas estas medidas restritivas não se conseguia debelar a crise, a qual persistia durante os anos 1990. Veio então o famoso Consenso de Washington<sup>6</sup>, com recomendações dos organismos internacionais sob a tutela dos países desenvolvidos, em particular os Estados Unidos, constituindo assim um amplo receituário para os países pobres e em desenvolvimento, notadamente os da América Latina. Este pacote do “mal” compreendia dois blocos de medidas, os quais seriam aplicados em sequência, primeiramente seriam adotadas Políticas de Estabilização e, em seguida, Políticas de Reestruturação Produtiva e Financeira. Esta sistemática consistia

---

<sup>6</sup> Ver principalmente Kuczynski; Williamson (2004) e Bresser-Pereira (2003).

em tentar, por meio de políticas de restrição orçamentária, reduzir despesas em geral visando contrair a base monetária como estratégia de estabilização dos preços. Arrumada a casa, ou seja, debelada a hiperinflação, o caminho estaria livre para aplicar as medidas neoliberais de promoção do mercado e redução do papel interventor, regulador e normativo do Estado. O lema seria então promover uma profunda reestruturação produtiva e financeira, com reengenharia, *just in time*, abertura de mercados, privatizações, flexibilização e desregulamentação.

Como salientado antes, os principais países da Região já estavam, em certa medida, sob forte austeridade econômica há mais de uma década, sendo o Chile, da Ditadura Pinochet, o exemplo emblemático de aplicação das políticas neoliberais. Inclusive, ficou conhecido no mundo como o “laboratório” dos economistas ortodoxos<sup>7</sup> da era Reagan-Thatcher, cuja experimentação mais radical foi a reforma que privatizou a

---

<sup>7</sup> É importante registrar que esta escola apresenta forte simpatia por regimes políticos de exceção, pela factibilidade de influência que podem exercer em Ditaduras, como experimentos para suas políticas socialmente excludentes. Em caso da ação em regimes democráticos, preconizam até possíveis “golpes” parlamentares e judiciais visando introduzir governos autoritários e fascistas, como ficou evidente na América Latina, cujo exemplo mais emblemático foi o “golpe” impetrado no último mandato presidencial de Dilma Rousseff. Nesse sentido, para uma análise minuciosa, inclusive sobre o Chile, ver Dardot *et al* (2021).

previdência social com substituição do regime de repartição pelo de capitalização. Já o Brasil, no contexto do período conhecido como Nova República, na segunda metade da década de 1980, experimentava grandes pressões políticas, com a população e instituições exigindo o fim da ditadura e retorno à democracia com eleições diretas em todas as esferas de governo.

Em razão da opressão e dos profundos problemas sociais, foi instituída uma Assembleia Nacional Constituinte que deu origem à Constituição de 1988 e, como resultado, conseguiu-se a almejada redemocratização do país. Ora, enquanto externamente o mundo já se encontrava sob o julgo neoliberal, em decorrência das referidas circunstâncias internas, o Brasil outorgou a Constituição Cidadã, assim denominada justamente por afirmar o protagonismo do Estado no sentido de promover direitos sociais e inclusão. Conquistas importantes foram verificadas na educação, saúde, assistência e previdência, inclusive com a criação do Sistema Único de Saúde-SUS, público e universal, hoje referência exitosa em todo o mundo.

Mesmo com toda esta luta, ao longo dos anos 1990 a Constituição Cidadã sofreu forte ataque das forças dominantes brasileiras que se alinhavam às recomendações internacionais preconizadas pelo Consenso de Washington, referidas

anteriormente. Como consequência, o Brasil – assim como o restante da América Latina – amargou uma nova “década perdida” em termos de desenvolvimento econômico e social. Argentina e México passaram por crises profundas e prolongadas. Já o Brasil, se por um lado conseguiu com o Plano Real debelar a hiperinflação, por outro os custos sociais foram elevadíssimos pelas restrições orçamentárias impostas à proteção social, ao emprego e aos salários.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, após oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso-FHC, a economia estava em frangalhos. Para completar o quadro de precariedade, as consequências nefastas do Consenso de Washington atingiram indiscriminadamente os países que a ele tinham aderido, em particular os em desenvolvimento, provocando o chamado “Efeito Contágio”<sup>8</sup> que, num comportamento iniciado na Ásia, atingiu a Rússia e a América Latina. Os países entraram em recessão, houve fuga de capitais e eles foram forçados a desvalorizar suas moedas e recorrer a endividamento junto ao FMI, por meio de empréstimos vultosos.

---

<sup>8</sup> Os trabalhos empíricos sobre efeito contágio procuram analisar canais de transmissão de choques financeiros, considerando a volatilidade entre economias. PEROBELLI et al. (2013).



Já é sabido que o FMI não acode países sem aplicar verdadeiras “sanções”, sempre severas. Nesse sentido, em 1999, ainda no governo FHC, como contrapartida que o país deveria cumprir com o objetivo de controlar a economia, foi exigida a aplicação do famoso tripé de estabilização macroeconômica: definição de metas de inflação, adoção do regime de câmbio flutuante e rígida observância dos gastos do governo por meio da promulgação da Lei de responsabilidade fiscal (BRESSER-PEREIRA, 2013).

É nesta conjuntura que se inicia, em 2003, a era do Partido dos Trabalhadores (PT) no poder central, com a eleição do presidente Lula da Silva, frente à forte rejeição de seus opositores, em especial os partidos de direita, os empresários em geral e as classes média e rica da sociedade. O PT marca uma nova fase na gestão pública no Brasil, porém inicia sob intensa preocupação em virtude de possíveis ameaças ao cumprimento do mandato presidencial pelos partidos de direita e das classes conservadoras. Por isto opta por não contrariar os referidos opositores, ao adotar o lema Governabilidade e Estabilidade Política, ao divulgar uma Carta ao Povo Brasileiro na qual afirmava que haveria garantia de contratos firmados por governos anteriores com bancos estrangeiros, com o pagamento de dívidas contraídas junto a

governos e empresas e também não haveria qualquer retaliação ao capital estrangeiro no Brasil. Com isso, o governo esperava conquistar a credibilidade internacional para atrair investimentos e reduzir o elevado Risco Brasil, uma das heranças “malditas” do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Assim, durante o seu primeiro mandato, 2003 a 2006, Lula praticamente manteve as políticas de austeridade econômica de seu antecessor, como forma de não ferir as recomendações do FMI de luta contra a inflação e retomada do crescimento econômico. Nesse sentido, no plano econômico priorizou a redução da vulnerabilidade externa, acúmulo de reservas internacionais, controle da inflação, crescimento e geração de empregos. No plano externo, da diplomacia, os governos do PT procuraram o multilateralismo no comércio, como também o fortalecimento com os países da América Latina e os ditos emergentes, estreitando relações de aproximação e colaboração. O Brasil exerceu forte protagonismo na criação do bloco de países denominado BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), também sediou a Copa do Mundo (em 2014) e as Olimpíadas (em 2016). Mas foi no plano social, com redução da pobreza e desigualdades, que o país mais se destacou, por meio da expansão da assistência social e políticas de transferências de

renda. Foram criados os programas Bolsa família<sup>9</sup>; Luz para Todos; Minha Casa, Minha Vida; Saúde da família; Universidade para todos<sup>10</sup>. Também expandiram o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), o crédito em geral e concedidos aumentos reais do salário-mínimo.

Os êxitos alcançados na gestão petista foram exuberantes, principalmente até o início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff. O Brasil saiu rapidamente de uma situação econômica caótica já no primeiro governo Lula, reduzindo a vulnerabilidade externa com queda no “risco Brasil “, recuperando o crescimento do PIB, controlando a inflação,

---

<sup>9</sup> Este foi o principal programa social do governo Lula, considerado um dos maiores do mundo em termos de transferência de renda aos pobres e miseráveis. Todavia, em agosto de 2021, por meio da Medida Provisória nº 1.061 (depois Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021) o atual governo substituiu o Bolsa Família pelo Programa Auxílio Brasil, numa clara manipulação visando reduzir o valor deste benefício e sua cobertura, ferindo assim mais este direito social tão importante aos mais necessitados. Para uma análise detalhada dessa questão, ver Sposati e Meira (2022).

<sup>10</sup> Dois programas para a universidade pública se destacaram nos governos do PT, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, por meio do incremento de alunos nos cursos de graduação; e o Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. No nível secundário, destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011.

retomando os investimentos e aos poucos conquistando a credibilidade das burguesias nacional e internacional. Obviamente que o contexto externo contribuiu muito, considerando que o mundo estava em forte crescimento graças ao desempenho da economia chinesa, a qual passou a demandar commodities, com elevadas importações, o que favoreceu o acúmulo de superávits comerciais e conseqüentemente de divisas no Brasil.

Todavia, neste percurso, todos se depararam com uma nova grande crise econômica mundial, a de 2008, já explicitada aqui. Em síntese, especificamente gerada por superprodução no setor imobiliário americano sob o amparo da expansão do crédito especulativo e da mundialização financeira, ela levou à bancarrota a economia mundial, com repercussões negativas profundas no emprego, nas desigualdades e na exclusão social. Dessa forma, para os propósitos deste artigo, a seguir nos deteremos nas principais políticas adotadas, notadamente na América Latina, com vistas a aliviar seus efeitos nefastos na economia e nas condições de vida das sociedades em geral.

### **3. Políticas Compensatórias Adotadas na América Latina na Crise de 2008**

Geralmente, durante crises profundas e sistêmicas, como as de 1929 e de 2008, as nações, notadamente as desenvolvidas, recorrem ao Estado para a adoção de políticas anticíclicas, ou seja, que contribuam para anular e mesmo reverter a recessão econômica e a precarização social. No jargão teórico tais medidas são conhecidas como heterodoxas, justamente por não aplicarem somente recomendações inerentes a pressupostos liberais de austeridades fiscal e monetária, portanto, ortodoxas, que na realidade aprofundam mais ainda as questões econômicas e sociais, sendo assim pró-cíclicas. A seguir explicitamos a variedade de políticas adotadas na América Latina para fazer frente aos efeitos da crise de 2008.

Observa-se claramente (Quadro 1) que, segundo a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), em geral os países procuraram aliviar as consequências sociais negativas com utilização de políticas compensatórias ao processo de exclusão. Para tanto, foram aplicados recursos públicos principalmente a título de transferências monetárias para pensões, seguro-desemprego, prestações familiares e outras modalidades; como

também melhorias de infraestrutura, criação de novos programas e aumento de cobertura dos existentes, concessão de subsídios e crédito, políticas de emprego e no mercado de trabalho, atenção às micro e pequenas empresas e aos serviços básicos, à saúde, educação, habitação, alimentação etc. Isto evidencia a devastação que o mau desempenho da economia causa nas condições de vida da sociedade que, caso os Estados e governos de plantão não assumam e atuem eficazmente para atender, em especial, os mais vulneráveis, a própria coesão social poderá ser rompida<sup>11</sup>.

Vale registrar que não consideramos aqui que as políticas adotadas na América Latina – e mesmo nos países desenvolvidos – tenham sido eficazmente anticíclicas, pois a crise econômica não foi superada, persiste até hoje, aprofundada ainda mais com a pandemia do Covid-19, portanto, certamente as referidas políticas exerceram muito mais um caráter compensatório.

---

<sup>11</sup> Exemplo emblemático foi dado pelo próprio chanceler alemão, Bismarck, ao instituir vários seguros sociais, inaugurando assim o considerado primeiro modelo de proteção social por iniciativa do Estado. Fez isto muito mais para fazer frente ao perigo aos poderes constituídos de um levante social em razão da dimensão então existente da pobreza e da precarização dos trabalhadores (SOUSA, 2010).

Quadro 1 - Repertório de instrumentos aplicados contra a crise na América Latina (continua)

<b>Transferências Monetárias</b>			
<b>Pensões</b>	<b>Seguro desemprego</b>	<b>Prestações Familiares</b>	<b>Outras transferências monetárias diretas*</b>
Aumento de valor das pensões	Ampliação de duração do seguro	Aumento do valor da prestação	Aumento do valor da prestação
Aumento de cobertura de pensões não contributivas	Ampliação de critérios de admissibilidade	Ampliação de cobertura	
Bônus pontuais para pensões de pequeno valor	Seguro-desemprego parcial e flexível	Bônus pontuais para beneficiários de prestações familiares	
<b>Setores tradicionais de política social</b>			
<b>Educação</b>	<b>Saúde</b>	<b>Habitação</b>	<b>Alimentação</b>
Ampliação de recursos e prestações em refeitórios escolares e apoio a custos escolares	Eliminação de co-pagamento e subsídio a medicamentos Expansão de serviço e infraestrutura	Construção de moradia popular Subsídio ao crédito habitacional	Programas nutricionais rurais Expansão de entrega de cestas e apoio para alimentação

Quadro 1 - Repertório de instrumentos aplicados contra a crise na América Latina (conclusão)

<b>Políticas de emprego e mercado de trabalho</b>	<b>Crédito, facilidades e subsídio à Micro e Pequena e Média Empresa (PME)</b>
Aumento de salário-mínimo Investimento público em infraestrutura social, criação direta de postos de trabalho	Ampliação de crédito ou população admissíveis para microcrédito. Apoio à PME (isenções fiscais, crédito)
<b>Serviços Básicos</b>	<b>Transporte</b>
Aumento ou criação de novos subsídios, focalização de subsídios	Aumento do subsídio geral ou focalizado. Criação de subsídio para novas categorias de população.

Fonte: CEPAL (2008). \*Programas de transferências condicionadas (PTC), Bônus solidários etc.

#### 4. O Brasil não Aprende a Lição

Aqui procuramos relevar que até as fases de expansão da economia serviram essencialmente para concentrar renda e riqueza do que para promover inclusão social e redução das desigualdades, e que, nas crises, este fenômeno se aprofunda no Brasil. Mesmo sob o efeito destas, a riqueza continua sendo apropriada pelos mais abastados em detrimento dos trabalhadores e dos excluídos, que são implacavelmente afetados. A história econômica e social mostra que, inclusive no propalado “milagre



econômico”, de 1968 a 1973, quando o país cresceu a taxas elevadas no contexto internacional, a concentração de renda interna aumentou.

Como já salientado, de lá até o início dos anos 2000 os brasileiros passaram privações, nas infelizes décadas de 1980 e 1990, com nada menos do que sete planos de estabilização de preços (da inflação)<sup>12</sup> e outros de combate à dívida externa. Somente a partir do advento de governos progressistas sob a batuta do partido dos trabalhadores, com o Presidente Lula da Silva, é que o país conseguiu avançar no aspecto da inclusão social e reduzir pobreza e desigualdades, embora reformas importantes não tenham sido realizadas<sup>13</sup>.

## **5. Nova Crise e Retrocesso da Inclusão Social: governos Temer e Bolsonaro**

Logo no início do segundo mandato de Dilma Rousseff, a partir de janeiro de 2015, intensifica-se uma perseguição implacável, midiática e jurídico-institucional, tendo à frente o

---

<sup>12</sup> Planos: Cruzado, março de 1986; Cruzado 2, novembro de 1986; Bresser, junho de 1987; Verão, janeiro de 1989; Collor I, março de 1990; Collor II, janeiro de 1991; e Real, março de 1994.

<sup>13</sup> Para uma análise desse período ver Carleial (2016 e 2019), Sousa (2014), Marques et al. (2018), Araújo (2021), Bruno (2021).

partido derrotado nas urnas<sup>14</sup>. Buscou-se todo tipo de contestação ao seu governo para, no contexto de dificuldades nas conjunturas econômica internacional e nacional – em grande medida ainda rescaldos da crise de 2008 – desestruturá-lo administrativa e politicamente ao ponto de urdir um golpe, travestido de *impeachment*. Na esteira deste processo o PMDB, partido do vice-presidente da República, Michel Temer, que até então fazia parte da ampla base de sustentação dos governos petistas, lança um pacote de propostas ultraliberais denominado sugestivamente de “Ponte para o Futuro”.

Consumado o golpe, os conturbados dois anos seguintes do governo Temer foram dedicados a implementar o referido receituário, visto como eficaz no combate à crise econômica conforme os dogmas liberais e a ânsia do mercado e dos partidos conservadores instalados no parlamento para se apropriarem do orçamento público. Inicia-se, assim, um dos períodos mais degradantes para a população brasileira, em particular, para os trabalhadores e segmentos mais vulneráveis. De fato, o quadro de medidas propostas e implementadas (Quadro 2) dispensa análises

---

<sup>14</sup> O candidato do Partido Social Democrático Brasileiro-PSDB, Aécio Neves, derrotado por Dilma, passou imediatamente a declarar que o mandato da presidenta eleita não seria concluído.

exaustivas. Portanto, nos deteremos aqui a sublinhar às que consideramos mais graves, inclusive convertidas em Reformas que não somente anularam as conquistas de inclusão social dos governos anteriores, mas, principalmente, aprofundaram a exclusão e a precariedade.

Vale ressaltar que elas compõem um conjunto articulado, de medidas pontuais e de outras mais amplas que se complementam para produzir um todo socialmente destrutivo. Nesse sentido, o discurso se fundamenta na velha cantilena orçamentária de contenção de despesas como porção mágica para solucionar toda a problemática econômica e, assim, colocar o país na rota de uma “ponte para o futuro”. Dessa forma, fecha-se o cerco à proteção social e aos direitos trabalhistas, afetando diretamente o bem estar econômico e social da população.

Sob o pretexto de geração de superávits primários, propõe-se arrocho fiscal, que não é outra coisa do que conter gastos com benefícios sociais (previdenciários e assistenciais), e com saúde e educação, como também com a folha salarial (salários e encargos trabalhistas). Para tanto, conseguiu-se aprovar a propalada PEC dos Gastos e as Reformas da

Previdência e Trabalhista<sup>15</sup>. Como se não bastasse, sob o argumento de reforço à máxima liberal de apologia à “credibilidade do mercado” como feitiço capaz de atrair capitais e robustecer investimentos e geração de empregos, atacam-se as estatais ainda remanescentes, em particular a Petrobrás, empresa das mais rentáveis e lucrativas do Brasil e, quiçá, do mundo. O foco nas privatizações recomeça com a venda de ativos e concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura da empresa para a iniciativa privada. Ficaram assim comprometidos o Regime de Partilha do Pré-Sal e os controles da Petrobras e da Eletrobrás.

---

<sup>15</sup> O Teto dos Gastos (PEC 55) congelou despesas com saúde e educação por 20 anos; a Lei da Terceirização foi estendida para atividades-fim; a Reforma Trabalhista definiu que acordos entre patrão e trabalhador vale sobre a lei e que gestantes e lactantes poderiam trabalhar em condições insalubres. A Reforma da Previdência foi um retrocesso para os aposentados e suas famílias, provocando aumento da pobreza e da precariedade social. Moral da História: a famigerada “Ponte para o futuro”, ou melhor, para o “passado”, na realidade fez foi conduzir ao desmonte da Nação.

*Quadro 2 - Ponte para o Futuro – PMDB/TEMER*

> Aumento acentuado do superávit primário > um mega arrocho fiscal.

Novo regime orçamentário > fim de todas as vinculações de receitas e de todas as indexações (para salários, benefícios previdenciários etc.) e Reduzir Gastos sociais > em assistência, saúde e educação.

> Fim da CLT. Na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais (o Legislativo).

> Implantação do Orçamento inteiramente Impositivo > Supremacia do Legislativo

> Limitar as despesas de custeio > inferior ao crescimento do PIB, por lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento.

> Ampliar a idade mínima para a aposentadoria > 65 anos para homens e 60 para mulheres, podendo aumentar conforme à demografia.

> Acabar com a indexação de Benefícios ao Salário-Mínimo > inclusive aposentadorias e auxílios a pessoas deficientes.

> Privatizações > transferências de ativos e concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura para a iniciativa privada.

> Fim do Regime de Partilha para o Pré-Sal e do controle da Petrobras.

*Fonte: Elaboração própria a partir de PMDB (2015) e UNISINOS (2016).*

Com a vitória de Messias Bolsonaro para Presidente da República a situação transcende os limites da razoabilidade. Tem-se agora o país entregue não somente ao destroço econômico e social, mas à própria sorte enquanto civilização, considerando que valores morais e éticos são desprezados e que a violência física e simbólica passa a ser a regra de um governo de conotação fascista, paranoico, envolvido com milícias e “militarizado” pela concessão de milhares de cargos públicos a integrantes das forças armadas, desde ministérios até funções mais básicas.

A crise econômica persistia em 2019, mesmo depois de tantas medidas ortodoxas implementadas no governo Temer. A propalada confiança dos mercados, mesmo esses massacrando trabalhadores com as referidas medidas e reformas pró-cíclicas, gerando superávits fiscais, não ocorreu, ao contrário, serviram para contrair a demanda agregada, aprofundando mais ainda a crise. Fenômenos como a Uberização passou a ser alternativa de sobrevivência, inclusive para muitos profissionais qualificados, desempregados ou que somente encontravam postos de trabalho terceirizados ou no setor informal, sem qualquer garantia de proteção social. Também o fenômeno da pejotização foi o jeitinho “malandro” dos patrões para demitirem funcionários e os contratarem como pessoa jurídica, como empresa na qual

empregador e empregado é a mesma pessoa, como sendo o milagre da “santíssima dualidade” para os empresários. Com isto rebaixam custos trabalhistas e ficam à vontade para dispensar o “empregado”, agora disfarçado de micro empreendedor. A precarização passou então a ser a regra e até a burlar os índices de desemprego.

## **6. A Pandemia e a Negligência na Proteção aos Pobres**

Depois de um ano de desmonte do Estado brasileiro, 2020 chegou sob a sujeição da pandemia mundial do Covid-19. Frente à preservação da vida face ao elevado risco de morte, o governo decidiu por negligenciar a sobrevivência dos brasileiros, fazendo descaso do vírus e publicizando que ele provocava apenas uma “gripezinha” (segundo apregoou o próprio Presidente da República), se colocando, ele mesmo, como símbolo de vitalidade atlética, portanto, resistente à contaminação e suas consequências. Também, passou a debochar das medidas de higienização e de proteção, notadamente no que concerne à utilização de máscara facial, inclusive promovendo aglomerações nas ruas com seus admiradores. Desprezou o Sistema Único de Saúde-SUS, público e gratuito, responsável pela cobertura de

75% dos brasileiros, nada menos do que cerca de 160 milhões de pessoas, justamente as mais necessitadas, que não têm condições de pagar planos de saúde ou pagar diretamente por tais serviços.

Como se não bastasse, fiel ao seu “guru” nos EUA, Donald Trump, desencadeou uma relação antidiplomática ao atacar a China como causadora do Vírus, criando situações conflitivas com este país, inclusive negando sua vacina Coronavac produzida em parceria com o laboratório Butantan, no Brasil. Zombou também da ciência, não apoiando e até perseguindo universidades públicas, grupos de pesquisa e pesquisadores, como ainda instituições de prestígio internacional como a Fundação Oswaldo Cruz-Fiocruz – que completou agora nada menos do que 120 anos – e o Butantan, entidades reconhecidas pela excelência nas áreas de epidemiologia e de estudos de doenças contagiosas, em particular as virais. O resultado de tudo isto é testemunhado pelas elevadas contaminações e mortes, posicionando o Brasil<sup>16</sup> como o segundo

---

<sup>16</sup>Até o dia 25.04.2022 já havia sido registrado mais de 30.345 mil casos de contaminação e 662.701 de mortes, conforme um consórcio de imprensa que é informado diariamente sobre estes dados pelas secretarias estaduais de saúde. Ressalte-se que este foi outro desmando do governo que, para não provocar críticas, proibiu a divulgação, pelo Ministério da Saúde, de dados sobre a evolução da pandemia no país.



no ranking mundial, atrás apenas dos EUA, justamente o país mais admirado pelo ex-presidente. Por não ter dado atenção devida à pandemia – entregou a direção do Ministério da Saúde a um general sem nenhum conhecimento da área e do próprio SUS – não providenciou a compra de vacinas gerando uma situação aflitiva pelo retardo à vacinação e até à falta delas para a cobertura da população<sup>17</sup>.

Mas a pandemia tem servido de grande desculpa como justificativa para a depressão econômica, que na realidade não havia sido resolvida antes do vírus acometer o país. Depois de muito retardo e sob a alegação da inexistência de recursos para ajuda financeira aos demitidos por conta da pandemia e dos mais carentes, teve a insensatez de propor apenas R\$ 200,00 mensais. Todavia, o Congresso Nacional, premido pela mobilização popular, elevou para R\$ 600,00<sup>18</sup>. Tomando por referência o famoso Cadastro (criação do bolsa família), conseguiu amparar

---

<sup>17</sup> Para uma análise comparativa entre os sistemas de saúde dos Estados Unidos e o Brasil, as políticas adotadas de enfrentamento ao Covid-19 e resultados em termos de contaminação e mortes, ver Sousa e Carleial (2020).

<sup>18</sup> “No ano passado, o auxílio emergencial beneficiou cerca de 70 milhões de trabalhadores informais e autônomos, desempregados e pessoas de baixa renda. De abril a dezembro de 2020 foram pagas pelo governo federal nove parcelas: cinco de R\$ 600 e quatro de R\$ 300”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

os mais necessitados. Porém, o mais inusitado foi que o próprio ministro da economia declarou que se surpreendera por ter descoberto que no Brasil havia 37 milhões de “invisíveis”, ou seja, de miseráveis sobre os quais ele ignorava a existência. Com isso mostra o quão ele desconhecia a realidade e estava despreparado para tratar dos problemas mais atroz e abrangentes do país, os quais nunca foi novidade para a sociedade em geral. Mais preocupante ainda é o fato de a ajuda financeira não ter sido prorrogada, já que foi encerrada em dezembro de 2020. Somente com a segunda onda de contaminação, muito mais grave e abrangente do que a primeira, é que foi encaminhada proposta do governo ao Congresso, mas com atraso de cerca de três meses, com valor de apenas R\$ 250,00 reais mensais durante quatro meses<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Conforme a Caixa Econômica Federal (2021), o valor do benefício varia de acordo com a composição da família: se composta por apenas uma pessoa, o benefício é de R\$ 150,00 por mês; se composta por mais de uma pessoa, o benefício é de R\$ 250,00 por mês; se a família for chefiada por mulher sem cônjuge ou companheiro, com pelo menos uma pessoa menor de dezoito anos de idade receberá, mensalmente, R\$ 375,00. Serão disponibilizadas até quatro parcelas, desde que a família continue atendendo aos critérios de seleção do Auxílio. O [Decreto 10.740](#) prorrogou esse auxílio por mais três meses, até outubro de 2021, conforme a Medida Provisória nº 1.039, de 18 de março de 2021, cuja previsão inicial da ajuda seria paga em quatro parcelas, chegaria depois a sete.

Vale registrar que, com evidente preocupação em angariar votos para se reeleger, Jair Bolsonaro retomou, em agosto de 2022, o valor do Auxílio Brasil para R\$ 600,00 mensais, mas para vigorar somente até dezembro de 2022, Também recorreu ao apoio do Congresso – em especial do grupo conservador conhecido como “Centrão” – instituindo o denominado Orçamento Secreto e benefícios financeiros aos caminhoneiros e taxistas.<sup>20</sup>

## **7. Crises e Reformas Neoliberais destroem os Pilares da Proteção Social**

Vamos nos deter aqui brevemente em medidas que têm impacto imediato e profundo por acometerem dimensões de abrangência praticamente universais, são elas: o mercado de trabalho, a saúde e a educação. Em efeito, o emprego atinge os mercados formal e informal de trabalho, dentre os quais os servidores públicos. Sabe-se que a massa salarial, que compreende os níveis de emprego e de remuneração, é fundamental para o financiamento das políticas sociais, tanto

---

<sup>20</sup> Para uma explicação e análise do impacto financeiro dessas políticas, ver Jovino (2022).

como suporte da arrecadação tributária quanto das contribuições baseadas na folha salarial.

Já a saúde e a educação públicas e gratuitas no Brasil cobrem respectivamente nada menos do que 75% e 88% da população<sup>21</sup>. E são mais impactantes e representativas ainda porque sem elas a grande maioria da população interiorana ficaria desassistida, notadamente os residentes nos municípios pobres e até nos de renda média, sem falar na pressão que exercem nos serviços das grandes capitais, como a constante transferência de pacientes para tratamentos de saúde emergenciais e mesmo crônicos.

---

<sup>21</sup> “Imaginem que em um país como o Brasil, com enorme desigualdade e concentração de renda, com financiamento público da saúde pelo SUS, incomparável com o restante dos países, por ser universal, amplo, atendendo 75% da população brasileira, imaginem o Brasil sofrer este ajuste fiscal neste tipo de gasto! Um país em que 88% das crianças estão em escolas públicas, em que a educação é amplamente financiada com recursos públicos, em que por pouco não se concretizou a tentativa de esvaziar o Fundeb, que garante a distribuição mais justa dos recursos arrecadados, permitindo que não sejam prejudicados locais com menores possibilidades de arrecadação... Imaginem só! Ficarem ainda mais limitados os gastos com educação.” (DUARTE, 2021).

## **7.1. Mercado de Trabalho e Emprego**

Uma análise holística do emprego nos remete ao contexto da dinâmica da divisão internacional de trabalho que resulta das forças do processo de acumulação do capital que, por sua vez, ditam as “regras” da concorrência e da produtividade. Nesse sentido, os países centrais dominam as cadeias globais de valor travando, entre si, por um lado, ferrenha luta por inovações tecnológicas que demandam investimentos massivos em pesquisa e desenvolvimento, em automação e robótica, em nanotecnologia e em TI (tecnologia da informação). Por outro lado, se engalfinham na busca por mercados consumidores por meio de “maquiagens”, como o controle de marcas e gastos exorbitantes em publicidade. Já aos países pobres e em desenvolvimento cabem-lhes as tarefas de servirem como fornecedores de matérias primas, de minerais e de bens intermediários e, como muito, de produtores de bens industrializados de baixo valor agregado. Também bens sofisticados podem ser até produzidos, mas em grande parte destinados ao mercado externo, sob o domínio de transnacionais que buscam nos referidos países benesses

governamentais, como subsídios, incentivos fiscais e baixos custos de mão de obra, previdenciários e trabalhistas<sup>22</sup>.

A discussão teórica que se fundamenta essencialmente nos postulados marxistas, frente ao desemprego estrutural causado pela automação e robotização, cogita até a superação do valor enquanto categoria baseada no trabalho humano. Em outras palavras, a eliminação de postos de trabalho, no seu limite, culminaria numa situação que chegaria a comprometer o próprio sistema do capital frente à possibilidade de existência de uma derradeira crise, portanto, sem precedentes, que o poderia levar a cabo. Em síntese, se o desemprego e a consequente precarização social alcançarem níveis insuportáveis, possivelmente o abismo entre as clássicas dimensões da oferta de bens e serviços e a demanda por eles certamente provocará uma derrocada do sistema em razão de uma superprodução que não conseguiria ser realizada, ou seja, comercializada, dado o subconsumo extremo, por falta de poder aquisitivo da população.

Tal processo também afeta substancialmente os orçamentos públicos, já vítimas de elevados déficits, levando os

---

<sup>22</sup> Exemplo emblemático foi o fechamento recente das fábricas da Ford que, há quase 100 anos se beneficiando de tudo isto, deixa o país sem a menor preocupação em desempregar milhares de trabalhadores.

Estados à falência por lhes faltarem fontes de arrecadação, os paralisando assim com respeito à oferta dos serviços essenciais à população, como os aqui em apreço. Ora, o alcance deste estado de coisas certamente desencadearia uma situação de barbárie, de ruptura social traduzida por revoluções, violência e destruição.

## **7.2. Saúde**

Vejamos agora a outra grande questão, a da saúde, mais nas suas relações com a economia do que especificamente sobre o impacto mundial do Covid-19. Pelo exposto acima, esta tendência do capitalismo já repercute no atual dilema mundial: combate à pandemia x defesa da economia. Como duas faces da mesma moeda, se fossemos intransigentes em relação a salvar a economia e não vidas, esta situação de calamidade pública perduraria em ciclos intermináveis de contaminação – como ficou evidente na segunda onda de proliferação do covid-19 e das variantes que surgiram e de outras que poderão surgir – prolongando o retorno à normalidade, do ponto de vista das atividades econômicas e, portanto, de recuperação da economia. Portanto, no mínimo é uma ignorância extrema negar, por um lado, o poder das aglomerações para o aumento de contágio e

mortes e, por outro, a utilização de máscaras e a vacinação massiva da população para salvar vidas e afastar de vez este suplício. De qualquer forma, mesmo se tivéssemos retornado à mesmice da vida sob o domínio dos grandes interesses corporativos assentados na desenfreada avidez pelo lucro, possivelmente estaríamos somente adiando nova catástrofe, seja pela falta estrutural de empregos, pela destruição da natureza ou pelo surgimento de outro vírus muito mais contagioso e letal.

Portanto, urge lutarmos pelo fortalecimento do Estado e das instituições multilaterais, em particular ONU e OMS, para regular a concorrência e frear a ambição dos grandes laboratórios particulares, democratizar descobertas científicas e possibilitar a concessão mundial de vacinas gratuitas e outros medicamentos. É imprescindível investir na criação de hospitais e laboratórios públicos, bem como na fabricação de vacinas, fármacos, respiradores, máscaras, tubos de oxigênio etc. Da mesma forma, deve-se fortalecer a universidade pública e a pesquisa científica; universalizar definitivamente o SUS e sua rede geral de assistência (federal, estadual e municipal) e dar atenção especial à disponibilidade de leitos e UTIs; apoiar e expandir as vigilâncias sanitária e epidemiológica e o programa nacional de imunização.



### **7.3. Educação**

Quanto à problemática da educação, por um lado a pandemia acelerou a promoção à Educação a Distância (EAD) e às plataformas para ministrar cursos, aulas e eventos em lives, estimulando investimentos e o processo de concentração e centralização do capital de grandes empresas do ramo, nacionais e internacionais. Isto não seria de tudo um mal se não fosse uma estratégia para minar a educação pública presencial e, notadamente, o ensino superior das universidades federais e estaduais, sempre cobiçadas pela iniciativa privada. Se a tendência for nesta direção, não somente pode ocorrer empobrecimento curricular e pedagógico – com abandono de pedagogias sob inspiração de Paulo Freire, que priorizam contextos locais e regionais e suas culturas – como, principalmente, fechamento de escolas e universidades com demissões em massa de profissionais da educação, administradores e pessoal de apoio.

Ressalte-se ainda que uma das medidas mais danosas para o financiamento da educação, embutida como chantagem compensatória ao aumento de despesas do governo com o auxílio

emergencial, propunha a desvinculação de recursos orçamentários garantidos pela Constituição à manutenção e desenvolvimento do ensino para União, Estados e Municípios. Isto constituiria um golpe profundo no Fundo da Educação Básica (Fundeb), principal meio de inclusão social pela educação, por ser um mecanismo importante de redistribuição dos recursos vinculados à educação<sup>23</sup>.

Em termos de resultados, sabe-se que 2020 foi um ano difícil para a educação brasileira em razão da descontinuidade na implementação de políticas inerentes à educação básica, causada pela má administração do governo federal, segundo o 2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já<sup>24</sup>. Como

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/desvinculacao-total-do-orcamento-para-educacao-basica-coloca-em-risco-financiamento-educacional-como-um-todo-e-vai-na-contramao-do-novo-fundebdesvinculacao-total-do-orcamento-para-educacao-basica-colo/>. Acesso em: 28 fev. 2021. Registre-se que hoje é garantida a vinculação de recursos para a educação provenientes da receita líquida do governo federal de ao menos 18% e, no caso dos estados e municípios, 25%, respectivamente. Já para a saúde, a União deve destinar no mínimo 15%, os estados, 12%, e os municípios, 15%.

<sup>24</sup> Ver em Todos Pela Educação (2021). O Orçamento do MEC para Ensino Básico em 2020 foi o menor dos últimos 10 anos, com R\$ 143,3 bilhões. Relatório Educação 2020. Além disso, em 2021 tal situação se aprofunda, pois “O orçamento do MEC para o 1º bimestre de 2021 foi de R\$ 82 bilhões, com baixa execução devido ao atraso na aprovação da LOA 2021 e às regras de execução provisória nesse período. O Ministério da Educação foi o mais

consequência, 2020 apresentou a menor dotação de recursos para a educação desde 2011. Para a educação básica, a redução foi de 10,2% da verificada em 2019. Isto contribuiu para aumentos nas desigualdades educacionais e na evasão, com milhões de alunos sem estudarem por conta da inércia e ineficiência do governo em proporcionar aulas remotas para as escolas públicas desde o início da pandemia, em março de 2020.

Enfim, por outro lado, a resistência a todo este desmonte tem sido forte e combativo no Brasil, notadamente na área de educação, desde a básica até a superior. Nesse sentido, destacam-se a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que é uma rede com a missão de lutar para garantir que todas as pessoas tenham educação pública de qualidade, laica e gratuita e que colabore com o desenvolvimento do país. Existem fóruns de educação desde a primeira etapa da Educação Básica até o nível Superior, como também sindicatos representativos das diferentes categorias de profissionais. São movimentos que reivindicam salários

---

atingido entre os ministérios, com o bloqueio de R\$ 2,7 bilhões, comprometendo 14% das despesas discricionárias nos dois primeiros bimestres de 2021. A Educação Superior teve 39,7% das suas despesas discricionárias comprometidas com o bloqueio, seguida pela Educação Básica, com 35,2%. As ações mais afetadas foram: “Livros e Materiais Didáticos”, “Exames e Avaliações da Educação Básica” e “Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica”.

dignos, reconhecimento de carreiras e a qualidade dos investimentos para a educação pública e gratuita em todos os aspectos: financeiros, pedagógicos e administrativos. Portanto, mantém-se a esperança de reverter este processo e de transpor esta fase de pandemia sem maiores prejuízos sociais.

## **8. Novas Medidas Excludentes**

A despeito do descaso com a pandemia, o governo anterior providenciou, no atacado e no varejo, medidas em outras áreas que desmantelaram o Estado brasileiro e comprometem o emprego e a proteção social. Nesse sentido, uma obsessiva perseguição foi sendo orquestrada contra o serviço público ao imputá-lo como vilão de desperdício de recursos e fonte de corrupção, conforme expressa a proposta de Reforma Administrativa do então governo. Os alvos são justamente os servidores públicos das administrações dos governos federal, estaduais e municipais, já que não atingiria os que trabalham nos poderes legislativo e judiciário, como também os militares.

Pode-se até argumentar que a explícita intenção do governo brasileiro aceleraria este processo de exclusão ao propor uma reforma administrativa que rebaixaria mais ainda o padrão

de vida dos servidores públicos das esferas executivas dos três poderes. Em efeito, a chantagem para a concessão do auxílio emergencial (que foi reduzido a R\$ 250,00) foi escancarada ao atrelá-lo à eterna desculpa da falta de dinheiro e sua compensação com demissão de servidores<sup>25</sup>, congelamento de seus salários e, mesmo, sua redução. Na realidade, esta condicionalidade é fruto do atroz teto dos gastos, aprovado no governo de Michel Temer, em 2016, que limita a despesa pública de cada ano à do anterior, apenas corrigida pela inflação. Para cumprir esta restrição, a PEC Emergencial (PEC 186, de 2019) submete as três esferas governamentais a cortarem despesas de mesmos montantes em outras rubricas caso recorram a determinados gastos

---

<sup>25</sup>Eles argumentam mesmo que “**A ineficiência dos ensinios fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores.** [...] a redução do número de professores com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio. [...] Em grande parte, esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que estarão se aposentando em breve. A redução do número de professores por meio da aposentadoria poderia ajustar as razões a níveis eficientes no ensino fundamental até 2027 e, no ensino médio, até 2026.” TODOS PELA EDUCAÇÃO 2021).

suplementares para atender situações emergenciais, como a da pandemia.<sup>26</sup>

Outra Reforma que foi gestada é a fiscal, que já tem sido debatida a partir de algumas propostas encaminhadas para apreciação do Congresso Nacional. Esta reforma, se for progressista, pode ser uma grande esperança para a redução considerável da pobreza e das desigualdades sociais. Sua grande importância decorre da profunda e ampla capacidade de promover mudança estrutural e, assim, possibilitar equilíbrio nas contas públicas, gerar empregos e promover distribuição de renda. Mas isto somente será viável se definitivamente forem taxadas grandes fortunas e reduzidos impostos indiretos que incidem principalmente sobre os mais pobres. Todavia, as

---

<sup>26</sup> Em geral, esta PEC atinge direitos sociais e salariais de forma abrangente e profunda, pois: “condiciona o cumprimento dos direitos sociais ao equilíbrio fiscal; permite aos governos proceder congelamento de direitos e de salários toda vez que as despesas correntes chegarem a 95% das receitas correntes; insere no cálculo de gasto com pessoal os proventos com aposentadorias, tornando mais fácil alcançar uma situação de desequilíbrio fiscal e, conseqüentemente, a aplicação do receituário de cortes de direitos do(a)s servidore(a)s público(a)s; e desvincula os recursos obrigatórios para saúde e educação, com exceção dos vinculados ao FUNDEB”. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/pEC-emergencial-acaba-com-piso-para-saude-e-educacao-e-ataca-servidores-publicos1>. Acesso em: 25 fev. 2021.

resistências dos segmentos que se beneficiam da estrutura atual, principalmente com o domínio do famoso “Centrão” no parlamento, possivelmente inviabilizará a edição de uma reforma realmente progressista.

Já no varejo, ou seja, de reformulação de programas e direitos garantidos em Leis, o governo anterior reduziu benefícios sociais importantes, como no programa Minha Casa, Minha Vida; na Educação, interferindo em acordos realizados, em especial na Base Nacional Comum Curricular, cortando recursos e modificando currículos, como também na redução de recursos para as universidades públicas e pesquisas. Na questão ambiental, foi evidente a negligência ao desmatamento e à proteção a incêndios, sendo inclusive objeto de protestos de organismos internacionais; na segurança pública promoveu e incentivou a violência da população a partir da concessão na compra de armas de fogo e sua importação; na área de direitos humanos foi um vexame. Enfim, seria exaustivo aqui fazer um apanhado de todas as medidas socialmente perniciosas desencadeadas por tal governo.

Por fim, a citação abaixo, de Harvey (2018), é emblemática no sentido de, mesmo sob a égide do modo de produção e distribuição vigente, promover reformas e fortalecer

a regulação do Estado visando a “desmercadorização” do social, tema inclusive já muito discutido, em particular em Sping-Andersen (1990). Dessa forma, seria possível alcançar maior inclusão social e redução de desigualdades.

Agora não há um Palácio de Inverno para invadirmos, mas podemos pensar um sistema em que os recursos econômicos sejam geridos democraticamente. O neoliberalismo transformou tudo em mercadoria — até o conhecimento! Estendemos os limites do mercado mais e mais, e enormes segmentos da população, que não têm recursos, não podem comprar educação, moradia digna, crédito, nada. Precisamos “desmercadorizar” a saúde, a educação, a moradia popular e a cesta básica. Uma sociedade decente garantiria saúde gratuita para todos. Moradia popular não pode ser uma mercadoria. Estamos falando de uma plataforma anticapitalista, o que, obviamente, não significa que vamos romper com a economia capitalista amanhã. É um processo de “desmercadorização”.



## 9. Considerações Finais

Este tópico “Considerações Finais” se refere a apreciações acerca deste processo de desmonte do Estado brasileiro até o momento em que concluímos este artigo, causado principalmente por reformas e medidas adotadas pelos governos em momentos de crises, sejam econômicas ou geradas por situações fortuitas que exigem esforço coletivo e emergencial, como no caso da pandemia. A hipótese central deste texto se fundamenta no argumento de que as reformas e medidas adotadas para combater tais crises constituem verdadeiros arsenais de eliminação de direitos e aprofundamento de desigualdades sociais, em particular quando predominam forças conservadoras guiadas pelos preceitos dogmáticos do *mainstream* econômico, que sempre imputa como principal vilão o Estado e suas despesas.

Nesse sentido, o receituário de “maldades” se repete de crise em crise, procurando obsessivamente reduzir o papel regulador e protetor do Estado ao preconizar uma redução brusca e abrangente de despesas públicas e investimentos em áreas cruciais de proteção social e trabalhista, cujos alvos preferidos são previdência, educação, saúde, assistência social e encargos incidentes nas folhas de pagamento das empresas. Obviamente,

no geral isto só pode ser efetivado a partir da eliminação de direitos e programas sociais, inclusive os regimento garantidos no texto constitucional.

De tudo o que foi salientado, pode-se apreender que reformas e políticas ortodoxas de restrição de recursos para salvar os mercados em momentos de crises têm prejudicado profundamente a sociedade, com redução do bem-estar social, principalmente dos segmentos de baixa e média renda que dependem essencialmente da oferta dos serviços públicos, como educação e saúde, assim como das políticas assistenciais e de transferências de renda. Também é evidente que, na história política e econômica do país, o governo de Michel Temer e o anterior se destacaram como os mais perniciosos para os brasileiros, em especial para os trabalhadores e grupos vulneráveis da população, pela eliminação de direitos trabalhistas e sociais, com o desmantelamento do Estado e da proteção social, aprofundando a desigualdade, precariedade e a exclusão social.

O Brasil é um país cuja desigualdade social é uma das mais profundas, caracterizada por riquezas pessoais exorbitantes para poucos e dimensões abrangentes e profundas de pobreza e exclusão para muitos, cujo quadro se deteriorou ainda mais no governo de Messias Bolsonaro. Sua insensibilidade e desprezo

pelos mais necessitados, paralelamente a políticas neoliberais de desmonte do Estado e da seguridade social, deixou à deriva famílias inteiras que se amontoaram nas praças e calçadas, notadamente nas grandes cidades. A perda de moradia por dificuldade de pagamento de aluguéis e de serviços básicos de luz e água levou ao aumento da população em situação de rua no Brasil<sup>27</sup> No rescaldo de mais de dois anos de pandemia, aliado ao elevado desemprego e aos aumentos da inflação e do endividamento, as condições de saúde se deterioraram, a fome retornou de forma cruel, houve piora do índice de desenvolvimento humano-IDH e até a expectativa de vida regrediu<sup>28</sup>, após um longo período de avanço.

---

<sup>27</sup> Houve um incremento de cerca de 16% de pessoas em situação de rua no Brasil, entre dezembro de 2021 e maio de 2022, conforme o Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua. (Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/populacao-em-situacao-de-rua-no-brasil-cresce-16-de-dezembro-a-maio-diz-pesquisa/#:~:text=Em%20dezembro%20de%202021%2C%20segundo.pessoas%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20rua>. Acesso em: 12.09.2022).

<sup>28</sup> O Relatório da ONU, de 2022, indica que a expectativa de vida global ao nascer regrediu de 2019, que era de 72,8 anos, a 2021, que ficou em 71 anos, interrompendo cinco décadas de crescimento ininterrupto. No centro e sul da Ásia e na América Latina e Caribe a regressão foi mais intensa. (AGÊNCIA BRASIL, 2022). Para o Brasil, este indicador passou de 75,3 anos em 2019 para 72,8 anos em 2021, praticamente o mesmo nível de 2008 (72,7 anos), como consequência da redução do IDH, que regrediu de 0,766, em 2019, para

Para concluir, vale brevemente referenciar os cinco axiomas indicados por Gardou (2018, p. 15) como fundamentos para a edificação de uma sociedade inclusiva: que ninguém tem a exclusividade do patrimônio humano e social; que a exclusividade da norma é ninguém e que a diversidade é todo o mundo; que não há nem vida minúscula, nem vida maiúscula; que viver sem existir é a mais cruel das exclusões; e que todo o ser humano nasceu para a igualdade e a liberdade.

Pelo exposto, nos parece que todos esses axiomas deixam a desejar na sociedade brasileira, notadamente os dois últimos. Viver sem existir significa apenas sobreviver, lutar para não morrer em consequência de carências múltiplas, como não ter o que comer, onde morar e cuidar da saúde. Existir, por outro lado, significa sair da condição de “invisível”, por ter condições de ir além da simples sobrevivência, significa satisfazer aspirações, desejos e ideais, ter, enfim, uma vida econômica, social, familiar e política digna. Isso contribuiria, portanto, para satisfazer o último axioma, de conceber uma sociedade mais igualitária e democrática, como garantia de uma liberdade plena para todos os cidadãos.

---

0,754, em 2021, voltando assim ao patamar de 2014 (CONSULTOU JURÍDICO, 2022).

## BIBLIOGRAFIA

AGÊNCIABRASIL. ONU: pandemia reduz expectativa de vida em 3 anos na América Latina. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-07/onu-pandemia-reduz-expectativa-de-vida-em-3-anos-na-america-latina>. Acesso em: 12.09.2022.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. SADER; Emir, PABLO, Gentili (Org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ARAÚJO, Victor L. de. O primeiro governo Lula (2003-2006): retomada do crescimento e bonança internacional. In: ARAÚJO. Victor L. de. & MATTOS, Fernando A. M. de. (Orgs.). *A economia brasileira de Getúlio a Dilma – novas interpretações*. São Paulo: Hucitec, 2021.

BRESSER-PEREIRA, LUIZ C. O Segundo Consenso de Washington e a Quase-Estagnação da Economia Brasileira. *Revista de Economia Política*, vol. 23, nº 3 (91), julho-setembro/2003.

BRESSER-PEREIRA. O Tripé, o Trilema e a Política Macroeconômica. *A Economia Brasileira na Encruzilhada*. Associação Keynesiana Brasileira: Dossiê da Crise (2013).

BRUNO, Miguel. O segundo governo Lula (2007-2010). In: ARAÚJO. Victor L. de. & MATTOS, Fernando A. M. de. (Orgs.).

*A economia brasileira de Getúlio a Dilma – novas interpretações.* São Paulo: Hucitec, 2021.

BRUNO, Miguel. Os governos Dilma Rousseff: da “nova matriz macroeconômica” ao golpe de 2016. In: ARAÚJO, Victor L. de. & MATTOS, Fernando A. M. de. (Orgs.). *A economia brasileira de Getúlio a Dilma – novas interpretações.* São Paulo: Hucitec, 2021.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. *Acesso em: abr 2021.* Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/auxilio/auxilio2021/Paginas/default.aspx> (2021). Acesso em: abr 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto prorroga auxílio emergencial de R\$ 600 até o fim do ano. Câmara: *Agência Câmara de Notícias*, 09/02/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/726714-projeto-prorroga-auxilio-emergencial-de-r-600-ate-o-fim-do-ano/>. Acesso em: abr 2021.

CARLEIAL, Liana M. da F. Subdesenvolvimento e mercado de trabalho no Brasil. In: SOUSA, Fernando J. Pires de. & NOISEUX, Yanick (orgs.). *Trabalho, desenvolvimento e pobreza no mundo globalizado: abordagens teórico-empíricas e comparações Brasil-Canadá.* Fortaleza: Edições UFC, 2016. 400 p.

CARLEIAL, Liana M. da F. Subdesenvolvimento, políticas de austeridade e a economia brasileira. In: MELLO, L. E. de., CALDAS, J. & GEDIEL, J. A. Peres (orgs.). *Políticas de*

*austeridade e direitos sociais*. Curitiba, PR: Kaygangue Ltda, 2019.

CEPAL. Volatilidade, ciclo económico y respuestas de política. In: *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2007-2008: política macroeconómica y volatilidade*, 2008.

CHESNAIS, François. La récession mondiale : moment, interprétations et enjeux de la crise. *Carré Rouge* n 39 / décembre 2008 / 3.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. *O Olho da História*, n. 18, Salvador (BA), julho de 2012 (Tradução de Rosa Maria Marques).

CONSULTOU JURÍDICO. IDH brasileiro diminui e país perde posição no ranking mundial. In: *Revista Consultou Jurídico*, 9 setembro de 2022. Disponível em: [https://www.conjur.com.br/2022-set-09/idh-brasileiro-diminui-pais-cai-posicao-ranking-mundial#:~:text=Os%20dados%20foram%20divulgados%20nesta,para%20o%20Desenvolvimento%20\(Pnud\).&text=O%20C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,do%20Brasil%20ficou%20em%200%2C754](https://www.conjur.com.br/2022-set-09/idh-brasileiro-diminui-pais-cai-posicao-ranking-mundial#:~:text=Os%20dados%20foram%20divulgados%20nesta,para%20o%20Desenvolvimento%20(Pnud).&text=O%20C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,do%20Brasil%20ficou%20em%200%2C754). Acesso em: 12.09.2022.

DARDOT, Pierre; SAUVÊTRE, Pierre; LAVAL, Christian ; GUÉGUEN, Haud . A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

DUARTE, Maria Regina P. Auxílio emergencial sem condicionantes, tributando os Super-Ricos. In: *Instituto Justiça Fiscal*. Disponível em: <https://ijf.org.br/apesar-de-voces->

[amanha-sera-outro-dia-nao-o-fim-do-mundo/](#). Acesso em 24.02.2021.

ESPING-ANDERSEN, G. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ÉTHIER, Diane. *Introduction aux relations internationales*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2010.

GARDOU, Charles. A sociedade inclusiva: falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte; Fino Traço: Editora UFMG, 2018. [Tradução Cleonice P. Mourão; Márcia Bandeira].

HARVEY, David. "É o dinheiro quem controla o processo democrático, não as pessoas". Globo: Época (Entrevista a Ruan de Sousa Gabriel, em 18/09/2018 - 14:00).

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/david-harvey-o-dinheiro-quem-controla-processo-democratico-nao-as-pessoas-23076538>. Acesso em 24.02.2021.

JOVINO Lúcio Alex. Governo Bolsonaro e suas “prioridades”: Orçamento Secreto e PEC do “desespero”. Disponível em: <https://oppceufc.wordpress.com/2022/09/13/governo-bolsonaro-e-suas-prioridades-orcamento-secreto-e-pec-do-desespero/>. Acesso em 14.09.2022.

KUCZYNSKI, P.-P. Montando o Palco. In: WILLIAMSON, John; KUCZYNSKI, Pedro-Pablo (Org.). *Depois do Consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina*. São Paulo: Saraiva, 2004.



MARQUES, Rosa M.; XIMENES, Salomão B.; UGINO, Camila K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. *Revista de Economia Política*, vol 38, no 3 (152), pp 526-547, julho-setembro/2018.

MAZZUCHELLI, Frederico. A grande depressão dos anos 1930 e a crise atual: Contrapontos e reflexões. In: Barroso, S. e Souza, R. (Org.) *A grande crise capitalista global, 2007-2013: gênese, conexões e tendências*. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2013.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo: Unicamp; Boitempo Editorial, 2002.

PEROBELLI, Fernanda F. C.; VIDAL, Tatiana L.; SECURATO, José R. Avaliando o efeito contágio entre economias durante crises financeiras. *Est. Econ.*, São Paulo, vol. 43, n.3, p. 557-594, jul.-set. 2013.

PLIHON, Dominique. Peut-on comparer les grandes crises de 1873, 1929 et 2008 ? *Réseau Canopé - et Sociales* 2013/4 N° 174.

PMDB. Uma ponte para o futuro. Brasília: *Fundação Ulysses Guimarães*, 29 de outubro de 2015.

UNISINOS. “*Ponte para o futuro*”: uma análise das consequências das 30 propostas do documento do PMDB. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/552908-ponte-para-o-futu...-propostas-do-documento-do-pmdb?tmpl=component&print=1&page>. Acesso em: 23 abril de 2016.

RAMOS, J. Un balance de las reformas estructurales neoliberales en América Latina. In: *Revista de la Cepal*, nº 62, Santiago de Chile, Cepal, agosto 1997.

SOUSA, Fernando J. Pires de. Percalços da América Latina: de Bretton Woods à atual crise financeira global. In: SOUSA, Fernando J. Pires de. (Org.). *Poder e políticas públicas na América Latina*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SOUSA, Fernando J. Pires de. Comprendre les récentes manifestations de rue. *Problèmes économiques*. Paris, p. 5 - 12, 01 mar. 2014.

SOUSA, Fernando. J. Pires de. Precariedade do mercado de trabalho, proteção social e mobilidade de trabalhadores: implicações inquietantes do neoliberalismo na América Latina. In: MACAMBIRA, Júnior; ARAÚJO, Tarcísio P. de.; LIMA, Roberto A. de. (Orgs.). *Mercado de trabalho: qualificação, emprego e políticas sociais*. Fortaleza: IDT, 2016.

SOUSA, Fernando. J. Pires de.; CARLEIAL, Liana M. da F. Quando os desiguais se assemelham: Brasil e Estados Unidos sob a Covid-19. In: MACAMBIRA, Júnior; PIRES, Fernando; CACCIAMALI, M. Cristina; MORETTO, Amilton; Matos, Franco de. (Orgs.). *Desmonte do estado e das políticas públicas: retrocesso do desenvolvimento e aumento das desigualdades no Brasil*. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, 2020.

SPOSATI, Aldaíza; MEIRA, Paulo de T. A exclusão da inclusão no Programa Auxílio Brasil. *Rede Brasileira de Renda Básica*, 2022. Disponível em: <https://rendabasica.com.br/rbrb->

[biblioteca/a-exclusao-da-inclusao-no-programa-auxilio-brasil/](#).

Acesso em: 23 jan. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já*. Fevereiro, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *6º Relatório Bimestral da Execução Orçamentária do Ministério da Educação e Consolidado do Exercício de 2020*. Janeiro, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório do 1º e 2º Bimestres de 2021 da Execução Orçamentária do Ministério da Educação*. Fevereiro, 2021.

WILLIAMSON, J. Nossa agenda e o consenso de Washington. In: KUCZYNSKI, P.P. (Org.); WILLIAMSON, J. (Org.). *Depois do consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina*. São Paulo: Saraiva, 2004.

## **O QUE O TERMO INCLUSÃO EXPRESSA REALMENTE?**

**Michel Chauvière**

### **Introdução**

Minha condição de pesquisador em sociologia e em ciências políticas do CNRS levou-me a me interessar, sobretudo, pelas transformações das políticas e das práticas sociais e médico-sociais. Neste quadro, já bastante complicado em si mesmo, impôs-se recentemente a problemática da inclusão. De onde se origina o uso desse termo, o que o fazemos exprimir, qual é sua economia e sua utilidade, quais suas contradições e seus limites? Tais questões serão aqui abordadas, sobretudo, a partir do contexto europeu e, mais especificamente, a partir do exemplo francês.

### **Situar e caracterizar a inclusão**

Sua definição mais simples não é social, mas oriunda da física e da matemática. De maneira geral, a inclusão se refere à ação de introduzir algo em um todo; por exemplo, introduzir A

em B, assim como o resultado dessa ação. Eis porque a inclusão pode evocar tanto a ideia negativa de conteúdo, quanto às de encerramento e de corpo estranho.

Segundo o sociólogo alemão Niklas Luhmann (1990), a noção de inclusão social caracterizaria as relações entre os indivíduos e os sistemas sociais, opondo-se, ainda segundo ele, àquela de exclusão social. Esse autor prevê igualmente que, a longo termo, a inclusão se tornará cada vez maior nas sociedades contemporâneas. A palavra inclusão poderia ainda se referir aos sistemas econômicos, sociais, culturais, esportivos, digitais ou políticos, sem esquecer o setor da habitação. Conviria ainda acrescentar, por exemplo, os sistemas linguísticos, com a moda da chamada escrita inclusiva, recentemente introduzida na França, que visa a eliminar a dominação do masculino sobre o feminino na gramática! Poderia a inclusão tornar-se uma arma contra a desigualdade de gênero?

A noção de inclusão ativa se beneficia de uma definição um pouco mais precisa, igualmente mais ambiciosa, embora tenha manifestamente um caráter mais tecnocrático. Seguindo o exemplo de outras instâncias, a Comissão Europeia defende, com efeito, que “a inclusão ativa consiste em permitir que cada cidadão, mesmo os mais desfavorecidos, possa participar

plenamente da sociedade, sobretudo ocupando um emprego”. Concretamente, para atingir objetivo tão virtuoso, seu site nos informa que seria preciso não apenas “um auxílio adequado à renda, assim como um apoio para encontrar um trabalho, estabelecendo, por exemplo, uma relação entre as prestações outorgadas a ativos e inativos, e ajudando as pessoas a obter as vantagens a que têm direito”; mas também a criação de “mercados de trabalho abertos a todos, onde a entrada seja facilitada, a pobreza dos trabalhadores combatida evitando tanto o círculo vicioso da pobreza quanto os fatores que desestimulam o trabalho”. Deveria ainda ser estimulado “o acesso a serviços de qualidade que ajudem os cidadãos a participar ativamente da sociedade e, sobretudo, a se reinserirem no mercado de trabalho”. Mas tal sociedade ideal está ainda muito longe das contradições, tensões e lutas cotidianas que conhecemos e ninguém sabe dizer como se poderia chegar a tais resultados! Além disso, a expressão “mesmo os mais desfavorecidos” parece contribuir bem mais para uma estigmatização do que para uma inclusão.

De que maneira então poder-se-ia melhor caracterizar essa retórica e o lugar que ela assume? Observemos, em primeiro lugar, que a inclusão faz parte de uma rica família de termos utilizados para a ação pública, especialmente em matéria social e

médico-social, no setor escolar ou do desenvolvimento urbano, tanto no plano nacional quanto nos planos europeu e internacional. Na França, dispomos já de numerosas palavras ou fórmulas análogas para falar de maneira ideal e geralmente teórica do que uma “sociedade de semelhantes” pode fazer por todos e por cada um de nós. Assim, as palavras integração, inserção, assimilação, correspondem a diversos graus de realização social, sua importante parcela administrativa sendo, com frequência, criticada (CHAUVIÈRE, PLAISANCE, 2000). Assim ainda os termos cidadania (republicana), democracia, participação... – mais políticos e mais universais – sendo que a cidadania para todos é inclusiva quase que por definição e a deficiência, uma questão democrática (STIKER, 2000). Não devemos, no entanto, esquecer palavras como o interesse geral, o bem comum, a laicidade... que tentam qualificar o que nos reúne, e que são objetos de outras controvérsias; e ainda os termos igualdade, fraternidade, solidariedade, justiça social, coesão social e outros princípios gerais que finalizam a ação coletiva, enquanto que aqueles como discriminação positiva, trabalho social, economia social, desenvolvimento social, promoção social etc. servem antes para qualificar certos tipos de práticas.

Alguns termos que emergiram no debate público durante os últimos anos constituem, no entanto, uma exceção. Assim, por exemplo, a noção de impacto social. Fórmula curiosa que, por toda inclusão, parece se contentar com um simples efeito superficial que se pode constatar e contabilizar, sem maior consideração pelo processo humano e social que conduz a ela — e que é, no entanto, a maior dificuldade inerente a todo acompanhamento educativo, a todo trabalho social.

Na França, é o Alto Comissário da economia social e solidária (ESS), que tem praticamente uma posição de ministro, quem garante a promoção desse significativo redutor. Foi ele quem lançou *hashtag*<sup>29</sup>*FranceImpact* que parece, antes de tudo, uma maneira habilidosa de liberar a parte mercantil da relação educativa ou social, para comercializá-la — o que não somente desnatura a economia social e solidária, como a função social enquanto tal. Impacto não pode, portanto, pertencer à grande família de termos que evocamos acima.

Além disso, nessa batalha semântica, nenhuma palavra tem evidentemente um valor em si, cada uma delas só adquirindo sentido em um dado contexto. Torna-se assim muito difícil ver na

---

<sup>29</sup>Em inglês, palavra-chave digital, que permite categorizar os assuntos em apenas um clique (NdT).



inclusão um princípio ético ou humanista de tipo universalista superior, que domine todos os demais. Ainda que tal termo, que nos vem do inglês, permita uma tradução relativamente fácil, seu significado e suas modalidades de utilização variam igualmente de um país para outro, quanto mais não seja devido às diferenças de cultura política e institucional (Estado federado *contra* Estado centralizado, setor público *contra* mercado, influência das religiões, grau de multiculturalismo, etc.) — o que dificulta as tentativas de comparação. Enfim, os termos pertencentes a essa família são, com frequência, vetores de comunicação política, e o termo inclusão não foge a esse uso estratégico e frequentemente oportunista.

Como então apreender a eficácia da língua da inclusão? O cientista político francês Pierre Muller, especialista em análise cognitiva das políticas públicas, propõe uma chave para que se possa compreender esse mecanismo (MULLER, 2010, p.56 e seg.).

1. Para ele, tais palavras podem ser vistas como referenciais de ação pública, nos quais se agregam muitas prescrições diferenciadas. Um referencial seria assim “um conjunto complexo e heterogêneo de valores (sem dúvida), de normas (em quantidade), de relações causais (ou explicações que acreditamos

pertinentes) e de imagens (atalhos cognitivos que as mídias apreciam sobremaneira)”.  
2. Ele faz igualmente uma distinção entre referencial setorial (por exemplo: a deficiência, a escola, a proteção da infância, a cidade etc.) e referencial global — como a inclusão e todos os termos dessa mesma família que acabamos de mencionar.

3. É, portanto, na relação entre referencial setorial e referencial global que se fabrica “uma certa visão do lugar e do papel do setor em questão dentro da sociedade global”. Essa fórmula, « uma certa visão », relativiza evidentemente a força suposta ou desejada do referencial global. A inclusão seria então apenas uma « certa visão » dos riscos e das realizações necessárias em um dado contexto!

4. Por fim, os atores da ação pública se caracterizam por sua vontade e suas tentativas, coroadas de maior ou menor sucesso, de intervir segundo seus interesses ou os interesses que representam nas relações entre referenciais setoriais e referencial global, a fim de obter certos resultados aceitáveis em termos de direitos, de meios, de equipamentos etc. Entre tais atores, encontram-se políticos, funcionários, peritos, militantes da causa, profissionais, pessoas envolvidas e seus grupos, mulheres e homens etc. Pierre Muller qualifica tais atores de mediadores,

atores esses que frequentemente se encontram mais em concorrência entre si do que em situação de cooperação.

Em resumo, eis-nos diante de uma situação bastante clássica: tais termos são extremamente úteis para orientar a ação pública, reivindicá-la quando ausente, prepará-la, estimulá-la e comunicar; mas tais enunciados não possuem nunca um caráter performativo e permanecem bastante insuficientes. Sua debilidade deriva de seu caráter teórico e se verifica ao longo das inúmeras dificuldades inerentes à sua implementação. Há felizmente exceções, mas no caso em apreço, nada nunca é definitivamente conseguido. Pensemos na democracia, este outro cadinho histórico da norma de inclusão; ela deve sempre ser defendida e exigida por toda parte, porque pode ser que regrida, ou até mesmo que desapareça. Inúmeros exemplos históricos dolorosos são prova disso.

Finalmente, apenas em certas condições, a inclusão pode tornar-se um recurso, uma força para a ação, tanto no plano nacional quanto nos planos europeu e internacional. É preciso, com efeito, e de maneira não hierarquizada, 1) estratégias e sucessos políticos que possam instituí-la; 2) avanços do direito, que permitam consolidar as prescrições e garantir as aquisições; 3) realizações institucionais suficientemente duradouras, bem

como uma outra política ligada às profissões. Esses diferentes pontos fornecerão a trama dos assuntos que desenvolveremos a seguir.

### **A inclusão é uma questão política**

Se a evocação de um imperativo de inclusão cria uma aspiração, um novo imaginário coletivo, ou mesmo uma crença, para que a inclusão seja realizada, ela deve imperativamente ser conduzida por dirigentes convencidos de sua pertinência, para que possa finalmente se encarnar em políticas públicas *ad hoc*.

O setor onde esse referencial se desenvolveu em primeiro lugar foi justamente o da deficiência e, mais precisamente ainda, o da escola; mas encontramos ainda este objetivo nas políticas de emprego e nas concepções urbanas que preconizam que todos possam desfrutar da acessibilidade (PLAISANCE, 2009).

Com relação à escola, sem evocar os trabalhos dos organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, gostaria de retomar aqui o que Eric Plaisance e eu mesmo propusemos, de maneira bastante geral, para o *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup>Dicionário enciclopédico da educação e da formação (NdT).

Escrevíamos nesse artigo: A inclusão “designa a afirmação dos direitos de toda pessoa a aceder às diversas instituições comuns e destinadas a todos, sejam quais forem suas eventuais particularidades. A expressão *inclusão escolar* se aplica, em primeiro lugar, ao conjunto das crianças, particularmente àquelas que se encontram em situação de deficiência ou que apresentam necessidades educativas particulares, e que são doravante consideradas como tendo o direito de aceder à escola de seu bairro, ou mesmo às turmas comuns, e de participar das atividades pedagógicas da mesma forma que os demais.

[Além disso], a inclusão escolar não se opõe apenas à exclusão, mas igualmente à integração. Com efeito, as crianças integradas podem ser percebidas apenas como “visitantes” oriundas de círculos especializados e não como membros integrais da comunidade escolar. A inclusão escolar oferece assim uma perspectiva de ação radical, que se define, antes de mais nada, com relação aos direitos que todas as crianças têm à educação.

Dessa maneira, a educação inclusiva implica uma dupla transformação: das instituições, [a fim] de que as escolas se tornem “comunidades” abertas a todos sem restrições; e das

práticas, que permitam que todos os alunos aprendam, apesar de sua diversidade. Tal escolha é não apenas pedagógica, mas profundamente sociopolítica. Uma sociedade inclusiva deve, portanto, repousar sobre uma nova percepção das diferenças e sobre uma educação transformada.” (CHAUVIÈRE, PLAISANCE, 2005, p.489-490).

Essa perspectiva sociopolítica é extremamente importante, na medida em que ela vai ao encontro dos valores que fundaram a escola gratuita, laica e obrigatória; mas ainda insuficiente, na medida em que permanece de tipo *top down*, sem trazer elementos tangíveis para sua prática.

Apoiando-nos sobre o modelo analítico de Pierre Muller, na França, desde a lei de 2005 sobre “a igualdade de direitos e de oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas deficientes” (que substituiu a lei de 1975 “em favor das pessoas deficientes”, sendo qualificada de “obrigação nacional”), pode-se avançar articulando a abordagem pelo alto e a abordagem por baixo, ou seja, o objetivo global de inclusão e a nova representação setorial, chamada abordagem social da deficiência.

Quando se trata da dimensão global, tenta-se, com efeito, com o termo inclusão, introduzir em seu seio outra visão do mundo social, ao mesmo tempo, aliás, que outra visão da

deficiência. Isso invalida a formulação paternalista de 1975: “em favor das pessoas deficientes”. Em um período em que os objetivos e as perspectivas a longo termo são deficitários, a inclusão viria, de certa maneira, ocupar um lugar deixado vago. Daí sua importância.

Quando se trata da dimensão setorial, ao contrário das denominações do tipo “deficientes” ou “pessoas deficientes”, a abordagem dita social da deficiência as qualifica de “pessoas em situação de deficiência”, o que pode significar uma espécie de externalização da questão política da deficiência. Ela se refere, evidentemente, às mesmas pessoas, mas alteram-se as mediações entre referencial global e referencial setorial.

Quem foram os novos mediadores? Lembremos que a ONU declarou que a década 1982-1992 seria “em favor das pessoas deficientes” e, sobretudo, que a ela se seguiram, em 1993, as “Regras universais para a igualdade de oportunidades das pessoas deficientes”. Além disso, em dezembro de 2006, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou uma convenção relativa aos “direitos das pessoas deficientes” (CDPH), que enuncia, sem nenhuma reserva, que as pessoas deficientes têm direito ao pleno acesso, e a desfrutar em condições efetivas de igualdade, de todos os direitos do Homem. Isso implica a

eliminação dos obstáculos e das cláusulas de exceção que contribuíram, no passado, à invisibilidade dessas pessoas. Seguiu-se um longo processo de assinatura e de ratificação pelos Estados membros das Nações Unidas e pela União Europeia.

O modelo social da deficiência forjou-se nesse contexto em plena expansão, sem poder ainda ser implantado por toda parte, colocando em questão o papel do meio ambiente e, mais globalmente, das formas de organização social, na produção das situações de deficiência. Desde que a Organização Mundial da Saúde (OMS) procedeu, em 2001, à revisão da Classificação Internacional das Deficiências<sup>31</sup>(CIH), nasceu a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a partir da qual a deficiência não é mais considerada um fenômeno individual que combina deficiência, incapacidade e desvantagens (CIH), na medida em que a nova perspectiva se centra mais sobre a produção da deficiência do que sobre os diagnósticos (CIF).

Lembremos igualmente um fato significativo, ainda que ele tenha se tornado um pouco mítico. No início dos anos 1970, um pequeno grupo de estudantes portadores de deficiência motora se organizou no campus universitário de Berkeley

---

<sup>31</sup>Segundo a OMS, seu nome completo é Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (NdT).



(Califórnia, EUA), ligados por uma espécie de “comunidade de destino”. Em seu repertório de ações, a autoajuda (*self-help*, apoio mútuo, trocas de experiências, estratégias de resistência) combinou-se às lutas políticas dos demais estudantes pelos direitos civis de certos grupos minoritários (negros, feministas, homossexuais...), assim como àquelas, mais externas, conduzidas pelos consumidores (direito de controle sobre as mercadorias fornecidas, direito de ser consultado sobre a pertinência e a adequação entre serviços e necessidades etc.). Essa estratégia sociopolítica fez sua causa progredir, renunciando uma inflexão em direção a uma problemática mais social da deficiência (CHAUVIÈRE, 2000, p.100-122). O apoio de profissionais especializados e de juristas voluntários continua a ser importante, mas sua profissão sofre uma transformação. Outros exemplos desse tipo podem certamente ser encontrados durante o mesmo período.

A reflexão sobre a situação de deficiência permite assim ultrapassar a abordagem feita por meio dos componentes deficitários da pessoa. Eis porque se torna importante suprimir as “barreiras ambientais” (arquiteturais, culturais, econômicas e políticas) que constituem um obstáculo ao exercício da cidadania concreta. Esse procedimento alimenta a perspectiva global de

inclusão, embora, neste exemplo, a palavra pareça vir bem depois do objeto. Assim começa a tomar forma uma alternativa, ao mesmo tempo prática e política, à compreensão e ao acolhimento em instituições especializadas, válida para todos os cidadãos afetados, mas também para os compromissos concretos dos Estados. No entanto, isso se faz sem negar a deficiência, ou seja, reconhecendo certos limites objetivos tanto à abordagem social quanto à inclusão; daí, a necessidade de manter outras formas obrigatórias de intervenção.

### **A inclusão é uma questão jurídica**

Nos Estados de direito, articulam-se a dimensão formal do direito, fundada sobre a hierarquia das normas, e sua dimensão positiva, que lhe permite garantir as liberdades fundamentais para as pessoas ou os grupos, bem como a segurança jurídica das ações. O direito não tem por única função resolver conflitos ou litígios; ele tem igualmente um papel instituidor de “constituir sociedade”. Sem o direito, as condições de possibilidade de legitimidade das ações de tipo social, educativo ou clínico seriam muito mais frágeis, reduzidas apenas à emoção e à boa vontade dos atores, sem recursos garantidos nem duração protegida. O

mesmo acontece com relação ao direito do trabalho. Os adultos em situação de deficiência se encontram, aliás, na interseção desses dois ramos do direito; eis porque, para que a inclusão seja efetiva, não basta ter um emprego. É igualmente preciso que o salário seja condizente e que o trabalho tenha um sentido para aquele que o exerce!

Portanto, é importante prestar atenção particular à questão do acesso aos direitos (como exigem os textos), mas também à questão da efetividade real dos direitos proclamados, sempre zelando pela constante evolução tanto dos direitos comuns quanto dos direitos complementares, como o de ser assistido e protegido, especialmente para as pessoas mais vulneráveis.

Na medida em que nossas sociedades são cada vez mais abertas e competitivas, elas se tornam excessivamente penosas para estas pessoas, o que requer a manutenção desse tipo de direitos. Trata-se então de combinar os “direitos de” e os “direitos à”, ou seja, os direitos-liberdade, comuns a todos os cidadãos, estejam eles em situação de deficiência ou não, condição de liberdade para todos; e os direitos-créditos (ou direitos subjetivos de saque sobre a sociedade, cada vez menos incondicionais, é bem verdade), como são todos os nossos direitos sociais e

educativos de referência, sobretudo se pensarmos em termos de inclusão.

Uma última observação. Com afirmações tão fortes quanto o direito à inclusão, o direito aplicável à habitação ou ainda o direito ao trabalho..., quando solicitados pelos interessados que pensam ser vítimas de violações graves, os juizes retêm essas referências frequentemente por humanismo, mas se veem por vezes em grande dificuldade para exigir aplicações concretas, na medida em que lhes é impossível coagir as autoridades públicas ou privadas. Dessa maneira, essas questões terminam frequentemente pela concessão de simples indenizações, reduzindo a nada o objetivo da inclusão. Tanto o direito quanto a política implicam igualmente relações de força, além de declarações e de promessas

### **A inclusão é uma questão simultaneamente institucional e profissional**

Se a inclusão, apoiada por políticas públicas concretas, é um passo em direção tanto a um melhor reconhecimento teórico e concreto dos direitos de cada um, quanto a um melhor acesso aos direitos comuns para todos, na medida do possível, nem a

decisão política nem o direito bastam para realizar esse objetivo. Para que uma sociedade se torne inclusiva, é preciso ainda outros recursos além da mobilização dos valores, das normas e das consciências. É preciso, sobretudo, criar instituições que levem a cabo certas obrigações de maneira duradoura; e profissionais de carreira que acompanhem, se necessário, essas realizações às pessoas afetadas. Ora, nós nos encontramos atualmente em pleno debate sobre o lugar das instituições, debate esse que foi intensificado pela chamada norma de desinstitucionalização.

De que tipo de instituição se trata, no caso em pauta? As instituições sociais podem ser públicas, privadas associativas não-lucrativas ou privadas lucrativas com rótulo de utilidade social ou então iniciativas que derivam de si mesmas sua própria autoridade (associações caritativas ou *startups*). Na França, desde a lei de 2014 sobre a Economia Social e Solidária, referimo-nos igualmente a “empresas sociais com lucro razoável”. Como essas últimas fórmulas tendem a se desenvolver cada vez mais, algumas pessoas duvidam que um simples “mercado” de serviços, mesmo sendo reconhecido como de utilidade social, seja suficiente para dar uma resposta aos problemas educativos e sociais, em um sentido mais inclusivo.

## O QUE O TERMO INCLUSÃO EXPRESSA REALMENTE?

O que é uma instituição? As instituições não são feitas apenas de paredes, de regras de organização e de funcionamento, de financiamentos descontínuos (através de licitações) ou de serviços dirigidos a uma clientela... Elas são igualmente constituídas por múltiplos atores, que emprestam vida ao cotidiano em seu seio e conferem sentido ao acompanhamento humano, seja ele feito em instituição fechada ou em meio comum. Tanto os profissionais quanto as pessoas afetadas fazem parte desses atores. Essas últimas também fazem parte da instituição, desde que não sejam reduzidas ao status de vítima ou de cliente. Assim, o que caracteriza a vida de uma instituição é a dialética entre o instituído e o instituidor, vida essa que é, portanto, irreduzível à sua organização, ou unicamente à sua gestão (CHAUVIÈRE, 2011, p.102ss). As noções de “comunidade de vida” ou de “comunidade escolar”, que evocamos acima, ilustram perfeitamente essa representação viva da instituição, que é tanto válida para os atores internos quanto aplicável ao exterior.

Ora, como a França, inúmeros países se veem hoje em dia confrontados com a norma de desinstitucionalização. Defendida pela ONU e secundada pelo Conselho da Europa, ela visa de maneira toda especial o setor da deficiência, em uma pretensa perspectiva de inclusão.

A esse respeito, é preciso distinguir entre a desinstitucionalização ética dos anos 1970, feita contra as grandes instituições totalitárias e alienantes, e a que está atualmente em curso, cuja finalidade, muito mais econômica, é frequentemente justificada por considerações sobre os direitos pessoais dos beneficiários, dados a despersonalização, a rotina, o tratamento em grupo, a distância social e o paternalismo... que caracterizariam, como é voz corrente, todas as instituições sociais.

Mas então, qual seria a alternativa? Na França, as políticas e os peritos preconizam uma solução radical: a criação de plataformas de serviços mercantis ou quase-mercantis, de maneira a melhor responder às necessidades e corresponder aos percursos pessoais que podem atualmente ser identificados — ou que se pretende identificar! Porque podemos ver igualmente nessa liberalização do comércio dos serviços sociais uma ilusão de direito comum, que não implica um encontro real ou sequer a proteção das pessoas. Essa intenção de partir das pessoas pode parecer virtuosa, mas os caminhos que levam a isto são diversos e mesmo contraditórios, oscilando entre o estilo de prestação mercantil, centrado no cliente, e o estilo clínico, centrado no

sujeito. Eis porque se impõe escolhas ao mesmo tempo éticas e políticas, em vez de uma luta pelo marco institucional.

Enfim, a inclusão vem renovar a questão das profissões. Na França, um exemplo de tentativa de aplicação recente esclarece, entre outras coisas, o lugar das competências profissionais. O relatório de Denis Piveteau para a ministra dos Assuntos sociais e da Saúde, em dezembro de 2015, intitulava-se, de maneira imperativa, sendo, ao mesmo tempo, uma espécie de confissão: *“Zero sem solução: O dever coletivo de permitir um percurso de vida sem ruptura às pessoas em situação de deficiência e a seus familiares”*. Essa recomendação se transformou, a seguir, no projeto *“Uma resposta acompanhada para todos”*, que deveria ser testado em 23 territórios pioneiros. O aspecto essencial dessa resposta provém assim da menção ao acompanhamento, em sua dupla dimensão objetiva e subjetiva, que se torna assim a norma principal para uma inclusão, em última análise bastante moderada, quando se trata igualmente de salvar as aparências.

Desde que não se torne um trabalho social barateado, o acompanhamento pode mesmo redinamizar os atores profissionais, sobretudo ao renovar a reflexão ética e ao relançar a questão central da alteridade. Mas isso não é possível fora de



qualquer referência institucional, seja pela formação para tal exercício e por sua regulação. Além disso, algumas instituições, como a família e a escola — onde o pior e o melhor se veem lado a lado — permanecem insubstituíveis. Pode-se dificilmente imaginar uma desinstitucionalização da escola; o que se deseja é antes restaurar uma comunidade escolar acolhedora para todos. Em troca, pretende-se fazê-lo nas instituições e nas profissões do setor dito especializado, o que cria um problema àquelas e àqueles que estão aí empenhados e que acreditam, por experiência própria, em sua necessidade e em sua utilidade como complementos das instituições primárias. Alguns desses atores espantaram-se, com razão, com a afirmação peremptória e geral que Catalina Devandas-Aguilar, relatora da ONU sobre a deficiência, fez bem recentemente, em Paris: “Não existem bons estabelecimentos e é preciso fechá-los”! Eis um debate essencial.

## **Conclusão**

É preciso que estejamos atentos em relação a certos riscos que impedem a inclusão, sobretudo quando certas agências funcionam por meio de um excesso de normas administrativas e quando uma economia de serviços prospera em inúmeras esferas

socioeducativas, sob pretexto de inclusão. Pode-se mesmo dizer que existe atualmente um risco muito grande de “desinclusão”, não das pessoas, mas do próprio social. No caso francês, nossa “ação social global” dos anos 1970 e seguintes estava, em comparação, bastante bem integrada numa visão da sociedade solidária e partilhada, ramo da ação pública considerado legítimo, apesar de seu elevado custo. Tal situação está se revertendo. Atravessamos uma lenta e regular “dessocialização do social” (CHAUVIÈRE 2011) que, apesar de grandes declarações virtuosas, como a que se refere à inclusão, gerada do tipo de incertezas que paralisam os atores no campo. Ora, para que se possa apostar com sucesso na inclusão, é mais do que nunca necessária a presença de profissionais argutos capazes de estabelecer relações humanizadas e protegidas no acompanhamento das pessoas mais frágeis.

No entanto, podemos dizer que a inclusão opõe os aspectos qualitativos aos quantitativos. No contexto que conhecemos, caracterizado por uma hipergestão e por uma hiperadministração, este é um importante elemento de resistência. A utilização abusiva dos números para traduzir o educativo e o social provoca, na verdade, o risco de alterar sua natureza. Os aspectos numéricos contribuem, sem dúvida, à existência

econômica de um setor, mas produzem uma imagem insuficiente e frequentemente deturpada da realidade. Todos os profissionais sabem disso e conhecem a síndrome do quadrado a preencher, em função da demanda das autoridades de tutela, de avaliação e de financiamento. O número em si é qualquer coisa, menos inclusivo!

Eis porque, apesar de tudo, evocar a inclusão nos obriga a repensar os riscos éticos globais e a requerer a cooperação dos serviços contra o tipo de gestão dominante, segmentada, formal e quantitativa. Um referencial global como a inclusão, se situa assim mais do lado da doutrina do que da gestão, ainda que ela lhe sirva, com frequência, de bandeira. No entanto, embora seja potencialmente rica, a norma da inclusão permanece ainda bastante precária. Seria necessário infundir-lhe maior substância, para maiores restrições legítimas. Seria preciso abandonar a *soft Law* para que ela possa se tornar um direito objetivo e incondicional.

## REFERÊNCIAS

CHAUVIÈRE, Michel (2000). Handicap et discriminations. Genèse et ambiguïté d'une inflexion de l'action publique . In: Borillo D. (org.), **Lutter contre les discriminations**. Paris, La Découverte.

CHAUVIÈRE, Michel (2010). **Trop de gestion tue le social**. Essai sur une discrète chalandisation. Paris, La Découverte (1<sup>ère</sup> éd., 2007)

CHAUVIÈRE, Michel (2011). **L'intelligence sociale en danger**. Chemins de résistance et propositions. Paris, La Découverte.

CHAUVIÈRE, Michel, PLAISANCE Éric (org), 2000. **L'école face aux handicaps**. Éducation spécialisée ou éducation intégrative ? Paris, Presses Universitaires de France.

CHAUVIÈRE, Michel, PLAISANCE Éric, 2005. Inclusion. In :**Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris, Retz, 3<sup>e</sup> éd.

GARDOU, Charles (2012). **La société inclusive, parlons-en !** Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse, Érès.

LUHMANN, Niklas (1995). **Social Systems**. Stanford, Stanford University Press.

MULLER, Pierre (2010). **Les Politiques publiques**. Paris, Presses Universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. : 1990)

PLAISANCE, Éric (2009). **Autrement capables**. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris, éd. Autrement.

STIKER, Henri-Jacques (2000). **Pour le débat démocratique : la question du handicap**. Paris, éd. du CTNERHI.

STIKER, Henri-Jacques (2000). **Pour le débat démocratique : la question du handicap**. Paris, éd. du CTNERHI.

# **“NÓS NÃO SOMOS PREPARADOS PARA ISSO” DISCURSO DOS PROFESSORES EM FACE À INCLUSÃO E À DIVERSIDADE**

**Éric Plaisance**

## **Introdução**

As novas orientações para o professor atual, seja qual for o país onde trabalhe, fixam para ele o papel de assumir a diversidade a inclusão escolar e social dessa diversidade de público de alunos e instituições. É a educação inclusiva destinada à diversidade de crianças e adolescentes que se objetiva. E os professores, no mundo inteiro, dizem em sua grande maioria: “Nós não estamos preparados para isso!”. E eles têm razão para se exprimirem assim! Ao menos por duas razões principais:

1. Não lhes foram apresentadas com clareza suficiente as significações desses dois conceitos.
2. Não lhes é mostrado o que implica essas orientações sobre as práticas educativas concretas.

Eu não pretendo aqui responder a todas as questões que podem ser levantadas quanto a esse assunto. Eu faço a escolha do

exemplo de acolhimento e de educação inclusiva de crianças que nós chamávamos outrora deficientes e que são agora denominados “com necessidades particulares”.

### **Qual diversidade?**

Primeira observação de método relacionado ao vocabulário da diversidade, tal como é utilizado agora.<sup>32</sup> Na linguagem dominante atual, quando se fala de diversidade sem alguma precisão, são pessoas ou populações humanas que estão em questão. Não se trata mais da diversidade de coisas (plantas verdes ou mamíferos!), mas somente da diversidade humana. Essa oscilação de uso implica também uma oscilação fundamental: vamos da constatação da realidade – sobre coisas, sobre animais etc.; a uma implicação ética sobre os seres humanos – orientar o discurso para a diversidade de pessoas subentende um julgamento de valor sobre as pessoas; valor de pessoas que merecem ser reconhecidas como tais, exatamente na diversidade e, talvez, mesmo graças a essa diversidade.

---

<sup>32</sup> Ver o método de Paul Ricoeur sobre a noção de reconhecimento: problematizar filosoficamente a partir e além do léxico (*Parcours de la reconnaissance*. Trois Études. Paris: Gallimard, 2004).

Segunda observação sobre esse uso moderno da diversidade (certos autores diriam um uso “pós-moderno” ou mesmo “hiper moderno”). Esse está diretamente ligado à problemática da discriminação. A valorização da diversidade é apresentada como uma forma de oposição às discriminações. As discriminações devem então ser definidas como práticas sociais que se baseiam em mecanismos ilegítimos e arbitrários de diferenciação, de estigmatização de pessoas ou de grupos, frequentemente, os minoritários em relação a uma maioria dominante. É por esse motivo que falaremos da diversidade etnocultural (contra os diferentes racismos, contra as rejeições de culturas minoritárias...), da diversidade de orientações sexuais (contra a homofobia), da diversidade relacionada a estados de saúde (contra a rejeição de pessoas doentes ou com deficiências) etc.

No plano internacional, documentos se referem à noção de diversidade, essencialmente nos anos 2000. Por exemplo, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, que é sediada em Paris) fez em 2001 uma declaração sobre a diversidade cultural e adotou, em 2005, uma convenção destinada à “proteção e à promoção da diversidade de expressões culturais”. A diversidade cultural é definida por “uma



multiplicidade de formas pelas quais as culturas de grupos e de sociedades encontram sua expressão”. Trata-se, pois, para os países que assinaram essa convenção, de “promover o respeito à diversidade de expressões culturais e a tomada de consciência de seu valor no nível local, nacional e internacional.” (ponto e dos objetivos da convenção).

Outros textos da Unesco se referem a pessoas em situação de deficiência. Refere-se habitualmente à Declaração de Salamanca (1994) como um pouco antes dos anos 2000, considerado como o ponto de partida da difusão internacional de meta da inclusão. A Declaração incita os 92 países signatários a ultrapassarem a educação tradicional dita “especial” e a se engajar em uma educação para todos, em particular para as crianças com “necessidades educativas especiais. Ela valoriza o papel das escolas comuns ditas “integradas” para o combate de atitudes discriminatórias e prejulgamentos contra os deficientes.

Textos mais recentes da Unesco se orientam mais claramente para a noção de diversidade e não visam somente a deficientes ou com necessidades especiais. Em 2009, a Unesco adota os “princípios diretores para a inclusão na educação” e faz referência ao conjunto de “aprendizes”, e não, a um tipo específico de alunos: “a educação é assim vista como um

processo que visa a levar em conta e a satisfazer a diversidade de necessidades de todos...”.

No mesmo sentido, guias práticos da Unesco, em 2013, a respeito da nova figura do professor, anunciam que é preciso ultrapassar a educação de necessidades especiais para um paradigma mais abrangente de educação inclusiva. Isto é, adotar uma visão global da educação para todos os aprendizes. Enfim, é preciso mencionar um texto essencial: a Convenção das Nações Unidas de 2006, destinada a proteger e a promover os direitos e as liberdades fundamentais de pessoas deficientes, sem discriminação, que seria baseada em deficiência.<sup>33</sup> Entre os diferentes artigos dessa Convenção, o de número 24 trata da educação e declara que os estados signatários devem fazer de modo que seu sistema educacional assegure a inserção escolar de pessoas deficientes de todos os níveis (em inglês, é o adjetivo “inclusivo” que se utiliza: “Inclusive Education System”).

---

<sup>33</sup> A noção de discriminação é definida nessa mesma convenção: “toda distinção, exclusão ou restrição baseada na deficiência que tem por objeto ou por efeito comprometer ou reduzir a nada o reconhecimento, ao gozo ou ao exercício, com base de igualdade com os outros, de todos os direitos do homem e de todas as liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural, civil ou outros” (artigo 2º).

Essa noção de diversidade pode aparecer até hoje como incontestavelmente positiva e paralelamente a toda contestação possível. Ora, as coisas são um pouco mais complicadas. O autor que desenvolveu as críticas mais severas contra a noção de diversidade é um pesquisador americano, Walter Benn Michaels, professor na Universidade de Illinois, em Chicago. Ele toma o exemplo dos Estados Unidos e, mais exatamente, aquele do recrutamento de estudantes de universidades. Ele considera que a noção de diversidade mascara os fenômenos de desigualdades sociais e econômicas que permanecem, segundo ele, as características essenciais de um regime econômico neoliberal, de onde vem sua afirmação brutal: “a diversidade não é um meio de instaurar igualdade; é um método de gestão de desigualdade.” (2009, p. 10).

É verdade que uma retórica da diversidade está se desenvolvendo no seio das empresas comerciais, para valorizarem sua própria imagem. Por exemplo, na França, uma “Carta da Diversidade” foi proposta em 2004 às empresas para “favorecer o pluralismo e buscar a diversidade por meio de recrutamentos”. A diversidade era entendida como “diversidade cultural, étnica e social”. Pode-se, então, interpretar essa providência das empresas como uma valorização de sua imagem

pública e como uma tentativa de responder aos desafios da mundialização e da concorrência, para desenvolver uma visão moderna de recursos humanos (MASCLET, 2012, p. 67).

Contudo, em educação, a noção de diversidade permanece um valor forte em termos de ética educativa e de propostas para uma prática destinada a todos sem discriminações. Por exemplo, no livro intitulado exatamente “Ética da diversidade e educação”, autores franceses valorizam a noção de interculturalidade e afirmam: “[...] redescobrimo-nos a problemática da alteridade, a escola redescobre a questão ética.” (PORCHER; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1998, p. 89).

Esse engajamento ético (isto é, que repousa sobre valores humanos fundamentais parece bem representado em várias declarações do Ministério da Educação do Brasil. Em 2005, esse ministério organizou um seminário de formação sobre educação inclusiva em ligação direta com o direito à diversidade e afirma: “A promoção da educação inclusiva, fundada sobre o princípio da universalização do acesso à educação e sobre a atenção à diversidade, requer uma filosofia da educação de qualidade para todos.”. Consequentemente, trata-se desde então de identificar as

barreiras que grupos encontram no acesso à educação e construir uma escola aberta às diferenças.<sup>34</sup>

### **Qual inclusão?**

A noção de inclusão entende as mesmas evoluções de sentido que a noção de diversidade. Utilizada isoladamente, sem outra precisão, ela se refere sempre a pessoas ou a grupos. Ocorre o mesmo com o adjetivo “inclusivo”. Não são coisas que se pode tentar incluir uma na outra (como objetos materiais, metal, ou ainda textos a se inserir), mas pessoas no meio de grupos. Exemplos tirados de jornais brasileiros atuais o testemunham claramente: inclusão pelo trabalho (GLOBO, 27/07/2017), moda inclusiva (GLOBO, 04/12/2017, a respeito da moda destinada a pessoas deficientes), carnaval da inclusão (GLOBO, 08/01/2018, sobre um “bloco” de carnaval com pessoas deficientes), um lar inclusivo (GLOBO, 22/01/2018, sobre uma família que acolhe crianças deficientes) etc.

Assim, vemos que, com esse uso recente, o vocabulário da inclusão se banalizou, aplicando-se a pessoas nos domínios mais

---

<sup>34</sup> É uma espécie de “furor de inclusão”, segundo a expressão de Kelly Cristina Brandão da Silva (2016, p. 33).

variados. Nesses exemplos que escolhemos, tratam-se, sobretudo, de pessoas que escolhemos e são, sobretudo, as pessoas deficientes que são visadas. O Brasil, mais do que outros países, apresenta também a originalidade de ter generalizado esse vocabulário da inclusão nas políticas governamentais em favor de diferentes minorias, bem como, para as questões de trabalho, de transporte, de acesso a diferentes serviços e, bem entendido, à educação.<sup>4</sup>

Limitando-se agora somente às questões da educação, constata-se que a difusão internacional do uso da expressão “educação inclusiva”, originada do inglês, paralelamente à difusão da expressão “necessidade educacional especial”, originada da analogia britânica Warnock de 1978. As organizações internacionais, como a Unesco ou a OCDE, tem desempenhado um grande papel nessa expansão de noções que abrangem numerosos países de todo o mundo.

A interrogação essencial é saber como essa valorização da educação inclusiva (ou da inclusão escolar) se situa na evolução de instituições e práticas para crianças em situação de deficiência. Para resumir rapidamente, eu diria que três fases devem ser distintas: a fase do especial, a fase da integração e, finalmente, a fase da inclusão.

A educação especial tem origens históricas antigas e foi desenvolvida inicialmente para crianças deficientes sensoriais (surdos e cegos) e, mais tarde, para crianças deficientes intelectuais. A característica essencial dessa fase de especial era de desenvolver instituições separadas do quadro educacional comum. O especial era o separado. Nessa fase, compreende-se também que, para essas crianças consideradas diferentes das outras, os professores deveriam, por sua vez, ser professores “especiais”. Por exemplo, na France, os primeiros reconhecimentos oficiais de especializações de professores ocorreram em 1909 e se referem à infância denominada “retardada”.

A outra fase, a da integração, é bem mais recente, desde o fim dos anos 1970 e 1980, com fortes variações segundo os países. De modo geral, a integração foi um passo importante contra a acomodação nas escolas comuns, mas já ainda mantinha um setor especial (salvo na Itália, desde 1977). Nós tínhamos então um modelo em cascata, indo do especial separado até a presença de certos deficientes nas classes comuns.

Qual é, agora nos anos 2000, a novidade da educação inclusiva em relação à integração? Uma colega britânica da Universidade de Londres, Felicity Armstrong, considera o caso

de crianças deficientes assistidas em estabelecimentos especializados e que frequentam em tempo parcial uma escola comum (*mainstream school*). Para ela, essas crianças “integradas” são apenas “visitantes” e não são considerados como membros integrados à comunidade escolar. A integração se limita ao acolhimento parcial, a medidas técnicas e administrativas (por exemplo, rampas de acesso, classes com dispositivos auditivos ou visuais), mas não empreendem uma mudança radical da escola na sua cultura e na sua organização. Pressupõe-se que cabe à própria criança se adaptar às estruturas e às práticas existentes.

A educação inclusiva, ao contrário, repousa sobre a idéia de que todas as crianças têm direito de frequentar a escola de proximidade, aquelas que respeitam suas diferenças (BARTON; ARMSTRONG, 2007, p. 10). Isso implica uma transformação cultural e educacional da escola, uma adaptação da escola (e não mais, da criança), de tal modo que todas as crianças sejam aí acolhidas, mesmo se, para alguns, sejam necessárias ajudas específicas.



## **Qual novo professor com qual formação?**

Quando se reclama da educação inclusiva, adota-se um olhar crítico sobre a instituição escolar e sobre seu funcionamento e se procura definir um novo modelo de escola. É sem dúvida o que inquieta profundamente os professores que se dizem não preparados para essa evolução que tem, para eles, a aparência de uma revolução!

Eu gostaria de tomar como exemplo uma pesquisa sobre os professores de um sindicato francês. (SNUIPP). Foi uma enquete com quase cinco mil professores de escolas primárias: 90% dos professores questionados estão de acordo com o princípio de uma educação inclusiva. Mas eles atribuem mais nuances à questão de saber se o objetivo é realista: para 76%, o objetivo é realista, mas somente quanto às “condições”, e 20% dizem que esse não é realista.

Quais são as condições do realismo de inclusão, segundo esses professores? Suas demandas nessa pesquisa dizem respeito a toda a formação e às diversas ajudas às ações inclusivas. Por outro lado, enquetes, sobre professores, por exemplo, na Suíça, destacam o papel essencial de representações de professores quanto à presença de alunos com dificuldades em escolas

comuns: eles são reticentes diante da integração/inclusão (aparentemente, mais fortes do que na enquete francesa) e exigem novas colaborações profissionais.

Acrescentemos ainda esta informação paradoxal, adicionada de uma enquete francesa sobre os diretores de escola: são diretores que já tiveram uma experiência de acolhimento de crianças em situação de deficiência e que são mais favoráveis que esses que não a tiveram. Os não experientes [com esse tipo de atendimento] são mais reticentes e fazem queixas, prevendo dificuldades. O papel favorável da experiência sobre as representações é, então, fundamental (pesquisas de 2011 da “Alta autoridade de luta contra discriminações e pela igualdade”).

Mas a própria noção de inclusão merece um olhar crítico. Esses professores têm razões legítimas para exprimir suas dúvidas quanto às ambiguidades da inclusão. Ela advém de uma noção “guarda-chuva”, e o objeto de uma retórica corrente que opõe brutalmente inclusão e exclusão. A estrutura de discursos dominantes sobre inclusão é dicotômica e opõe duas modalidades de ação: uma descreve situações criticadas, porque não legítimas (a exclusão); outra exprime um valor moral ou uma utopia (a inclusão).

A noção de exclusão tem sido enfaticamente criticada pelo sociólogo Robert Castel, que a considera como uma “noção escamoteada”, uma “noção piegas”. Para ele, a “indigência teórica” da noção provém essencialmente do fato de que ela “recobre situações de tal modo heterogêneas que não permite analisar nenhuma delas” (CASTEL, 2009, p. 281). Especialista em políticas sociais e evolução salarial, Castel se opõe ao uso abusivo e enganador da noção de exclusão, porque ela permite que se creia que esses são somente estados estáveis, fixos, tanto que as situações observadas expõem não estados, mas sim, “processos de desafiliação” (CASTEL, 2009, p. 63). “Na maioria dos casos, ‘o excluído’ é, de fato, um desfilhado, portanto a trajetória é fazer uma série de desmembramentos em relação aos estados anteriores de equilíbrio, mais ou menos estáveis, ou instáveis” (op. cit., p. 343). A grande vantagem dessa conceitualização, em termos de afiliação e desafiliação é que traça passagens e continuidades entre situações, no lugar de oposições radicais. Os quais são trajetórias da vida que caracterizam os indivíduos.

O que se pode concluir quanto à inclusão em si mesma? É preciso lembrar-se, então, que todos estão incluídos, que todos estamos dentro da sociedade, mas, evidentemente, há diferentes

graus de afiliação, segundo situações sociais diversas e, frequentemente, desiguais. E a inclusão escolar? Podemos disso tudo concluir que o lugar no interior de um mesmo laço escolar (uma inclusão psíquica) não significa necessariamente o fim de situações de segregação, noção que eu prefiro à de exclusão. Crianças podem se situar no interior de uma escola comum ou de uma classe comum e, ao mesmo tempo, ser alvo de rejeições sutis, de marginalizações, por exemplo, sem participar de atividades, sem estar dentro do processo de afiliação, segundo o vocabulário de Castel.

As crianças em situação de deficiência podem ser “excluídos do interior”, segundo a expressão de Champagne e Bourdieu (1992). Seria, portanto, heurístico renunciar a uma visão de tudo ou nada, de dialetizar nossa maneira de pensar: quanto à inclusão não a considerar um conceito como um estado, mas como um processo suscetível de variações; não como um dado, mas como um trabalho de afiliação que implica um conjunto de atores mais ou menos coerente. Incluir significaria, então, construir condições para acolher uma criança em situação de deficiência, no meio escolar comum, segundo as condições locais, as ajudas possíveis e, bem entendido, as capacidades da criança em si mesma.

A inclusão escolar implica a transformação do papel do professor? Trata-se de um novo professor “inclusivo” e, se sim, com quais características? Na história da educação para crianças em situação de deficiência, é o papel do professor especializado que lhe atribui valor e sua ação é tradicionalmente efetuada em lugares separados (escolas e classes especiais) A perspectiva da inclusão escolar é radicalmente diferente e indica novos desafios. Não se trata mais apenas da transformação do papel do professor especialista que se tem em conta, mas um novo perfil de todo professor, qualquer que ele seja.

A Unesco publicou, em 2013, um guia para promover a nova formação do professor dito “inclusivo”. O objetivo é equipar o professor com capacidades práticas, não no sentido puramente técnico, mas para lhe permitir identificar as barreiras à participação e às aprendizagens, para ser “reflexivo”, para ser um “pensador crítico”, capaz de solucionar problemas, para saber colocar em questão os fenômenos da discriminação. Além disso, o dossiê complementar da Unesco sobre o “currículo” defende a ideia de que é preciso adotar uma visão holística a respeito da educação para todos os aprendizes. Isto é, não mais se contentar com uma centralização sobre necessidades especiais ou deficiências, ou ainda não se limitar a propor “remediações” aos

déficits, mas ser prioritariamente atento ao conjunto de aprendizes e, por exemplo, à igualdade entre gêneros, à educação multilíngue, à aplicação concreta de direitos humanos nas práticas educativas.

De seu lado, a Agência europeia para as necessidades particulares e para a educação inclusiva definiu, em 2012, o perfil do professor inclusivo (da pessoa que ensina) segundo quatro eixos: ele valoriza a diversidade de alunos; ele oferece ajuda a todos os aprendizes; ele trabalha em equipe com outros profissionais; ele busca sua formação profissional pessoal ao longo de toda a sua vida.

### **Quais perspectivas de ação?**

Segundo um conceito de sociologia política, a inclusão pode ser considerada como um novo “referencial de ação pública” (CHAUVIÈRE, 2000). Esse referencial global consagra perspectivas de ação destinadas a diferentes tipos de atores, talvez, como uma maneira de opor os efeitos deletérios da pós-modernidade. A inclusão escolar é, desse modo, definida como uma educação para todos e para cada um, acolhendo a diversidade

de aprendizes. É conveniente, então, distinguir muitos níveis de ação:

- as políticas gerais, ditas “inclusivas” que devem sustentar as políticas escolares;

- o estabelecimento escolar, considerado como ator-chave da inclusão (EBERSOLD; PLAISANCE; ZANDER, 2016);

- as interações em classe, onde deveria se desenvolver uma acessibilidade pedagógica que implique a pesquisa de acesso a todos as aprendizagens, articulando ações coletivas e ações individualizadas (PLAISANCE, 2013).

Tais transformações não podem ser vistas senão por meio de novas formações dos atores da educação e pelo desenvolvimento de colaborações interprofissionais e de divisão de competências. A inclusão escolar de crianças necessita também da inclusão cooperativa dos adultos!

## **Conclusão**

Deixo a preocupação aos outros colegas nesse colóquio, para dar exemplos de pesquisas de campo sobre práticas inclusivas ou sobre modalidades novas de formação de professores. Eu prefiro, para terminar, retornar brevemente aos

conceitos centrais de diversidade e de inclusão, propondo questões um pouco provocativas para estimular debates.

As relações estreitas entre inclusão e diversidade, malgrado sua evidência, engendram paradoxos e até mesmo contradições. A diversidade é frequentemente compreendida como uma nova atenção às diferenças. De modo que questões surgem e, dentre essas:

1. A noção de diferença pressupõe uma norma subentendida. Há diferença somente se houver uma distância em relação a uma normalidade. Portanto, é o risco de uma inclusão normalizante?
2. Em diferentes países, dentre os quais a França e o Brasil, constata-se o desenvolvimento de novas categorias de crianças e, juntamente, o cuidado de oferecer diagnósticos adequados. No campo escolar, são os problemas com o uso de *dis-*, os déficits de atenção, a hiperatividade etc. que têm diagnósticos cada vez mais o alvo de diagnósticos. Os próprios professores demandar solicitações a especialistas nessas dificuldades, como se a inclusão escolar implicasse a necessidade de novos especialistas. É esse, pois, o risco de uma inclusão categorizante?

Eu lembro, finalmente, que os dois conceitos – diversidade e inclusão – são divulgados, sobretudo, a partir dos anos 2000, com um sentido centrado em pessoas ou grupos. Eles



são adotados hoje, de maneira frequentemente imprecisa, mas com uma forte convicção, haja vista o entusiasmo nos mais variados meios sociais, tão as grandes empresas comerciais com os responsáveis pela educação, e aquelas que sejam as opções políticas. Há hoje uma retórica da inclusão que não facilita a compreensão do conceito.

Agora, aponto uma última questão: esses conceitos não são utilizados proporcionalmente mais à vontade do que parecem fazer obstáculo às incertezas do mundo atual? Para dar alguma segurança contra as fragilidades contemporâneas, contra uma sociedade líquida (BAUMAN), uma sociedade de risco (BECK), ou ainda, uma sociedade de desencatamento (LIPOVETSKY), em síntese, contra todas as doenças que tocam também a escola? Assim, a reivindicação de uma “sociedade inclusiva”, segundo a expressão de Charles Gardou (2012),<sup>35</sup> pareceria poder fazer face à adversidade e à infelicidade do mundo, apontando perspectivas positivas e eticamente responsáveis.

---

<sup>35</sup> “Uma sociedade inclusiva é uma sociedade sem privilégios, sem exclusividades nem exclusões.” (GARDOU, 2002, p. 145).

## REFERÊNCIAS

BARTON, Len; ARMSTRONG, Felicity (org) (2007). **Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education**. Dordrecht: Springer.

BRANDÃO DA SILVA, Kelly Cristina (2016). **Educação inclusiva**. Para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. São Paulo: Editora Escuta/ Fapesp.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. (1992). Les exclus de l'intérieur. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 91-92, p.71-74.

CASTEL, Robert. (2009). **La montée des incertitudes**. Travail. Protections. Statut de l'individu. Paris: Seuil.

CHAUVIÈRE, Michel. (2000). Naissance et conséquences d'un nouveau référentiel pour l'action publique. In: BARRAL, Catherine; PATERSON, Florence; STIKER, Henri-Jacques.

CHAUVIÈRE, Michel (org). **L'institution du handicap**. Le rôle des associations, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 245-249.

EBERSOLD, Serge; PLAISANCE, Éric; ZANDER, Christophe. (2016). **École inclusive pour les élèves en situation de handicap**. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport pour la Conférence de comparaisons internationales. Paris: Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire CNESCO.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2012). **Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers**. Odense (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.

GARDOU, Charles. (2012). **La société inclusive, parlons-en**. Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse, Érès (em português: **A sociedade inclusiva**. Falemos dela! Nao há vida minúscula. Belo Horizonte: Editora UFMG-Fino Traço Editora, 2018).

MASCLET, Olivier. (2012). **Sociologie de la diversité et des discriminations**. Paris: Armand Colin.

MICHAELS, Walter Benn. (2009). **La diversité contre l'égalité**. Paris: Raisons d'Agir Editions (original em inglês 2006).

PLAISANCE, Éric. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique: Vers un renouvellement des problématiques? **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, n° 63, p. 219-230.

PORCHER, Louis; ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (1998). **Éthique de la diversité et éducation**. Paris: Presses Universitaires de France.

UNESCO. (2013). **Promoting Inclusive Teacher Education**. Advocacy Guides. Paris: UNESCO.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO INEGOCIÁVEL DE TODOS E TODAS NO BRASIL

**Carlos Roberto Jamil Cury**

## **Introdução**

A educação como direito inegociável de todos e de todas tem uma longa história. Para chegar a esta formulação inscrita em nosso ordenamento jurídico constitucional não foram poucas as demandas, as pressões e as lutas para se atingir tal objetivo.

Esta inscrição universal (todos e todas) ganha grande prioridade na medida em que o direito à educação é juridicamente protegido em nossa Constituição, seja pela gratuidade e obrigatoriedade, seja pelo direito do cidadão e dever do Estado, seja pelo devido financiamento. Este cidadão está protegido na sua dimensão individual (*ut singulus*) pelo seu direito público subjetivo à educação. A educação o habilita a participar da vida política do país (*ut civis*). E como membro da sociedade, a educação é um direito social (*ut socius*). Ao ser assim, a educação atende também aos interesses difusos, pois beneficia a cada e a

todos e a todas. Finalmente, a educação atende a interesses coletivos de determinados de grupos específicos respondendo pelo direito à diferença.

Tais características fundamentais para a cidadania e os direitos humanos fazem da educação escolar um direito muito protegido. Inversamente, este direito, como dito por Ferrajoli (2019), esse direito fundamental é *inviolável e não negociável*:

*Com efeito, estipular um direito fundamental em normas constitucionais rigidamente supra ordenadas sobre qualquer outra, quer dizer fazê-lo inviolável e não negociável, isto é, subtraí-la, simultaneamente, ao arbítrio da decisão política e da disponibilidade no mercado. (p.20).*

E é nestes *todos e todas* que a consciência social foi abrangendo *todos e todas*, seja qual for a pessoa. Dentro desta consciência é que o princípio do direito à educação é o paradigma da educação e da escola inclusivas. Um se converte no outro, de modo que “*ninguém fica para trás*”.

## I – Avanços e Riscos

Tais dimensões constitucionais estão confirmadas e ratificadas por leis infraconstitucionais como a lei de diretrizes e bases da educação nacional, o plano nacional de educação e por convenções internacionais das quais o Brasil é signatário, uma das quais, hoje, com valor de emenda constitucional, ou seja, o Decreto Legislativo no. 186, de 2008, relativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Leia-se, por exemplo, o considerando letra *c* do Preâmbulo dela que reafirma:

*c) ... a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação.*

Não se pode negar tais avanços, com desdobramentos significativos no acesso à escolaridade obrigatória. Mas houve avanços mais enfáticos em certos direitos coletivos tais como a educação para as relações étnico-raciais, a educação indígena e,

em nosso caso, a educação para a inclusão das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotados.

Entretanto, estes “todos e todas” incluídos no direito à educação já compareceu em leis de nosso ordenamento jurídico em que “todos e todas” eram “alguns e algumas” como reserva das elites. A estes poucos, aparentando serem todos, cabia o usufruto de determinados bens sociais. Historicamente, daí decorreu que houve grupos sociais foram excluídos desse bem denominado direito à educação e de outros, seja por razões socioeconômicas, seja por razões culturais, seja por determinadas limitações advindas de lesões.

Mesmo no interior das elites, em conjunto com grupos sociais excluídos, houve segmentos discriminados, como o caso das mulheres e das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação. Estes últimos, pelo menos até os Anos Noventa, se incluíram entre os excluídos.

Graças aos movimentos sociais, internacionais e nacionais, ao progresso da ciência e maior consciência de muitos profissionais da educação, o conceito de educação inclusiva passou a fazer parte de um novo ordenamento jurídico no qual se faz jus ao sentido universal de “todos e todas”. Esse avanço legal, que se desdobrou em inúmeras e novas práticas desconstruindo

políticas assentadas na segregação, como o acesso às escolas comuns, se choca com práticas culturais advindas de um passado discriminatório.

A educação inclusiva, conquanto possa ser tomada em sentido estrito focalizada nas pessoas com deficiência, tem uma abrangência bem maior. Ela, considerando-se a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, abrange toda a diversidade que tenha sido originada de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Esta tensão entre os avanços conquistados e a herança de práticas culturais não só impõe limites a um maior avanço, como permitem sempre interpretações a gosto, menos do que está legislado e mais de forças sociais identificadas com estas práticas. E quando estes limites são sufragados por governos não identificados com a real inclusão de “todos e de todas”, corre-se o risco de, perigosamente, retroceder em direitos duramente conquistados.

Esta temática, proposta neste evento, continua sendo mais atual do que nunca, à vista de duas situações que vivenciamos: os tempos da pandemia com seus desdobramentos sobre várias dimensões de nossa vida individual e coletiva e as políticas de governo que *decretam* um retrocesso em conquistas



hoje inseridas em nosso ordenamento jurídico maior: a Constituição.

O primeiro desdobramento, vindo da pandemia, tem a ver com o direito dos direitos: o direito à vida. Com efeito, a pandemia o colocou em xeque. Este direito, consagrado em nossa Constituição no art. 5º é um direito fundante de todos os outros direitos, especialmente os elencados no art. 6º da Lei Maior.

O direito à vida, consagrado na Antiguidade, de modo especial com o advento do Cristianismo, o tinha como uma dádiva divina que tinha que ser conservado e cuidado na vida individual e coletiva. Esse direito vigia até que nossa finitude decretasse o nosso fim corporal na expectativa de uma vida pós morte.

Na Modernidade, este direito veio a conhecer um fundamento laico. Considerados como seres individuais, singulares e mesmo possessivos, os seres humanos, no estado de natureza, estavam mais propensos à guerra e à mútua destruição do que à vida fraterna. Seguiu daí que a saída para se garantir o direito à vida, o bem maior, seria um pacto pelo qual os seres humanos abririam mão da violência e, depositando-a em um Soberano, poderiam viver em segurança e em paz. A contrapartida seria o empenho do Soberano em garantir o direito à vida de todos e de todas. Tal é um dos aspectos mais importantes

do pensador inglês Thomas Hobbes: o direito à vida – direito trabalhado em seu livro mais difundido: *Leviatã*.

Seja por conta de uma concepção transcendente, seja por conta de uma visão laica, o direito à vida tornou-se presente nos dispositivos fundamentais de todas as nações e nos dispositivos do direito internacional.

Hoje, um ente não-humano põe em xeque esse direito humano, atingindo, ainda que diferencialmente, todos e todas.

O segundo desdobramento, consequência do primeiro, atinge o direito à saúde. Estamos todos fragilizados pela expectativa da contaminação virótica. Importa lembrar o número de pessoas que deixaram, precocemente, de escrever suas histórias e o número que pessoas que sofrem a dor da perda de entes queridos e do luto que se lhe segue.

O terceiro desdobramento se refere ao nosso direito de ir e vir. A possibilidade de uma transmissibilidade rápida e coletiva, nos impôs o isolamento social, o distanciamento, ainda que a urgência de serviços essenciais tenha obrigado a grupos sociais, antes pouco visíveis, a se expor na manutenção da vida coletiva. Com isto, as trocas, o comércio e segmentos da produção ficaram paralisados com aumento do desemprego. Esse conjunto

determinou a visibilidade de milhões de brasileiros fora do chamado *mínimo existencial* que os coloca abaixo da pobreza.

Este refluxo do social, do coletivo para recintos privados e para muita atividade telepresencial, tornou-se uma oportunidade de reflexão sobre muitas coisas que nos cercam e que nos atingem. Tornou-se um momento de reflexão que é pensar duas vezes sobre os sentimentos de insegurança, de medo, de incerteza e de precariedade. Nosso caráter humano está afetado pelas máscaras, pela ausência do encontro caloroso, do não aperto das mãos e até da presença dos nossos familiares.

Caiu sob nossos olhos, de modo escancarado, a visibilidade de nossa desigualdade sob múltiplas formas, ao mesmo tempo em que estamos experimentando uma segregação, dolorosamente consentida. Falo desta segregação, pois ela foi, durante muitos anos, para não dizer séculos, a forma pela qual as pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação foram tratadas. É um pouco de sentir-se no lugar do outro como se fôssemos o outro. Estamos experimentando uma identificação empática com uma situação de segregação, inscrita no passado, que teima em permanecer em práticas culturais.

Mais eis que surge uma segunda situação: os atuais ocupantes do Ministério da Educação entenderam repor a

segregação por meio de um decreto inconstitucional e ilegal, seduzindo os incautos. Vindo com um título no qual comparecem termos que nos são caros: equidade e inclusão, o decreto, de fato, aponta para uma inclusão excludente. A denominada Política Nacional da Educação Especial (PNEE) contraria a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que tem força de emenda constitucional no Brasil, no Decreto Legislativo 186, de 2018, e no Decreto 6.949, de 2009) e, do mesmo modo, é antinômico ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, de 2018, Lei Brasileira de Inclusão e aos artigos 206 e 208 da Constituição.<sup>36</sup>

Enfim, ao lado dessa situação insólita e inédita da pandemia, há o retrocesso de um decreto inconstitucional e ilegal. Estamos, pelo conjunto destas circunstâncias, sofrendo impactos tremendos sobre a educação escolar, especialmente sobre o direito à educação.

---

<sup>36</sup> Recentemente, uma decisão liminar do Pleno do Supremo Tribunal Federal suspendeu os efeitos deste decreto.

## II - Direito à Educação sob risco conjuntural

Na medida do fechamento das escolas houve a superposição da instituição escolar sobre a instituição familiar. A casa, antes lugar do descanso, do lazer e do alimento, tornou-se isso e mais tudo o de que buscávamos fora. E a casa tornou-se, em especial, lugar de escola.

Entretanto, mercê de nossa desigualdade, o que houve foi uma invasão das *escolas em nossas casas*. Estamos vendo, assistindo e experienciando a dupla configuração das casas junto com a dupla rede de educação escolar. Casas com recursos múltiplos, casas com cômodos mínimos e precários. E as crianças e os adolescentes buscando o ensino. Uns com acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação, ao lado de outros – a maioria dos alunos –, com precariedade de acesso a esses meios. Estamos aprendendo a importância das TDIC como ferramentas complementares do ensino presencial.

Mesmo assim, houve um outro lado revelador, dentro desta conjuntura difícil e complexa: a importância de que a transmissão de conhecimentos seja dada por meio de um profissional. E quem é o profissional habilitado para tal? são o professor(a)-pedagogo, pedagoga, é o licenciado(da). Estamos

sentindo o valor do docente e junto com ele, a valorização da escola como espaço de vivência socializadora, em que aprendemos a respeitar o outro.

E, da dialética entre igualdade e diferença decorre, como diz Ferrajoli (2019), que definitivamente, *a igualdade está estipulada porque, de fato, somos diferentes e desiguais, para a tutela das diferenças e em oposição às desigualdades.* (p. 13).

Se antes já havia elementos conjunturais de retrocesso no direito à educação para todos e para todas, a pandemia revelou ainda mais este retrocesso. Ao mesmo tempo, o governo federal se opõe a dimensões estruturais que poderiam fazer avançar mais o direito à educação. É o caso da não efetivação do Plano Nacional de Educação advindo de uma emenda constitucional e de uma lei longamente gestada e participada. É mais um descompromisso dos governantes federais com a qualidade da educação básica.

O Plano Nacional de Educação, lei n. 13.005/2014, em sua meta 4, a relativa às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, tem 19 estratégias, das quais cito apenas duas:

4.4) *garantir atendimento educacional especializado em salas*

*de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;*

*4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;*

Nas metas comuns, veja-se a meta 5, de alfabetização, diz - em sua estratégia 5.6 - que é preciso promover o conhecimento das novas tecnologias; na meta 7, relativa à qualidade, na estratégia 7.12: incentivar as tecnologias educacionais; e na meta 7. 15: universalizar, até 2019, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até 2020, a relação professor/aluno nas escolas de

educação básica, e a promoção da utilização pedagógica das TDIC.

A Emenda Constitucional n. 95/2016, chamada de teto dos gastos, congelou os investimentos gerais em educação (que não são gastos). O Diário Oficial da União de 09/08/2017 trouxe a sanção da Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2018, lei n. 13.473/17. Esta lei estabelece a orientação para a Lei do Orçamento Anual. Trata-se da primeira LDO indicando as metas e as prioridades do governo para o exercício anual subsequente. A sanção presidencial veio acompanhada de 40 vetos. Os vetos são justificados porque teriam contrariado *interesse público* e teriam também *inconstitucionalidade*. Os vetos devem ser apreciados pelo Congresso.

Ora, no § único do art. 3o, Seção II do Anexo VII, inciso II há um veto *a metas inseridas no Plano Nacional de Educação*. No caso trata-se do § único do art. 21 da lei n. 13.473/17: *A alocação de recursos de que trata o caput deverá buscar a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi, nos termos da estratégia 20.6 do PNE*.

E como razão do veto: *A medida restringiria a discricionariedade alocativa do Poder Executivo na implementação das políticas públicas e reduziria a flexibilidade*



*na priorização das despesas discricionárias em caso de necessidade de ajustes previstos na Lei Complementar n. 101/2000 (LRF) colocando em risco o alcance da meta fiscal.*

Felizmente, esse veto, agora, com a aprovação pelo Congresso, após muita pressão da sociedade, da Emenda Constitucional n. 108/2020, garantiu-se a constitucionalidade do CAQ (Custo Elevado Qualidade) e do CAQi (Custo Qualidade Inicial).

E os atuais ocupantes do Ministério da Fazenda, por meio do denominado Plano Mais Brasil, enviaram três propostas de emenda constitucional a fim de desconstitucionalizar vários artigos da Lei Maior em favor do controle do crescimento dos dispositivos obrigatórios (PEC n. 186/19), a extinção de alguns fundos públicos (PEC n. 187/2019) e a do chamado pacto federativo (PEC n. 188/2019) que junta os recursos vinculados da educação e da saúde, altera o salário-educação e abre a possibilidade de bolsas de estudos para a educação básica. Leia – se o proposto § 1º do artigo 213:

*§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino básico, na forma da lei, para os interessados inscritos e*

*selecionados que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver instituições cadastradas, segundo requisitos definidos em lei, na localidade da residência do educando.*

Pode não ser coincidência, mas pode-se aventar a hipótese de que, com base nesse projeto de emenda constitucional, tenha havido um deslocamento dos recursos públicos para as chamadas escolas especiais no Decreto n. 10.502/20.

Nem se cogite, então, da descoordenação do governo federal no âmbito da educação, saúde e meio-ambiente com políticas erráticas da não-política ou mesmo da antipolítica.

### **III - Um pequeno histórico a caminho da educação inclusiva**

O caminho para se chegar à educação inclusiva foi longo e difícil. Durante muitos séculos, o conceito regulador da prática foi o de segregação o qual se orienta a um modo de exclusão que se pode chamar de reclusão. Pode-se afirmar que esta foi uma primeira via histórica neste longo caminho.

A segregação, que pode tomar a forma de uma verdadeira discriminação, comporta práticas de separação de lugares, conduzindo a toda a sorte de estigmas. Por exemplo, as pessoas com deficiência foram denominadas idiotas, anormais, atrasados, inadaptados, débeis, entre outros nomes pejorativos. É o que se pode ler o abortado Plano Nacional de Educação de 1936-1937, artigos 376 – 383, sob o título de ensino emendativo.

Sua educação se fazia em estabelecimentos fora da educação escolar comum. Eles deveriam receber cuidados da parte de especialistas, sobretudo da medicina e da terapia. Atente-se, na mesma direção o Decreto n. 24.794/1934, um dia antes da promulgação da Constituição de 1934.

Emendar tem o sentido de retificar uma falha ligando uma peça a outra, como se fosse peça de roupa. Além disso, sobram expressões pejorativas acima elencadas. E os alunos deveriam frequentar, em escolas anexas às escolas comuns, as classes especiais e, depois de um tempo, serem encaminhados a uma profissão, de preferência, em profissões de trabalhos manuais. Na legislação, o termo emendativo ainda figura no início dos anos 50.

Observe-se que esta Constituição de 1934, em que pese seus avanços significativos, não deixou de registrar uma estranha disposição sobre a educação eugênica no art. 138, letra b.

No âmbito da política, incluídos como portadores de *incapacidade física ou moral* como art. 8º de nossa Constituição Imperial ou o art. 71 da Constituição de 1891 eram considerados cidadãos passivos, incapazes do exercício do voto. O mesmo se diga do Código Civil de 1916 no seu art. 5º.

A equação que associa deficiência e inferioridade é uma equação não natural. Ela é produzida socialmente a fim de justificar formas opressivas e perversas de exclusão, equação definida por aqueles que se dizem normais. Deste ângulo, o outro é visto somente como um corpo destinado a ser rentável, daí esta representação das pessoas com necessidades manifestas como pessoas passivas, subordinadas e sujeitas à assistência social. A diferença existente entre uns e outros torna-se, então, uma assimetria fundada sobre uma base médico-biológica.

De acordo com Oliver (1996), as políticas baseadas sobre preconceitos reforçam a diferença e deslocam a responsabilidade para o indivíduo. E é daí que saem os paradigmas da segregação e do assistencialismo.

A segunda via, que vai de 1950 e 1990, contém a presença das *instituições filantrópicas* à luz da categoria da excepcionalidade. Há, pois, um deslocamento das escolas especiais ou classes especiais para instituições educacionais, não necessariamente escolares, que prestam serviços a determinados grupos sociais, sem finalidades lucrativas. Entre essas instituições aparece com bastante evidência *A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)*, fundada no Brasil, na Sociedade Pestalozzi em 1954. Em Minas Gerais, em São Lourenço, abre-se a primeira APAE em 1956. Desde logo, vê-se a ligação entre o caráter assistencial e laico dessa modalidade de filantropia com o caráter *excepcional* dos assistidos.

A filantropia, diferente da ação caritativa religiosa, busca parceiros e para tanto se serve de periódicos, de publicidade em jornais e de eventos beneficentes.

Todo o Título X das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4.024/61 é dedicado à *Educação dos Excepcionais*. Eis seu conteúdo:

*Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.*

*Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.*

Na década de Setenta, com a alteração da LDB pela lei n. 5.692/71, o objetivo da integração ficou confirmado, segundo o art. 9º:

*Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.*

Aqui já comparece um segundo conceito a reger o tratamento a ser dado aos excepcionais no *sistema geral de educação: a integração*. Quem bem explica esse conceito é o Parecer CNE/CEB n.17/2001:

*O aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola, que se*

*mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo aí desenvolvido.*

Pode-se dizer que, nesses períodos, a desigualdade ou a exclusão era a regra, a inclusão, a exceção.

#### **IV - A Educação Inclusiva**

Os anos noventa inauguram a terceira via: a da inclusão, bem retratada no título do livro *A Era dos Direitos* de Norberto Bobbio, conheceram a importância da aceitação e do reconhecimento do direito à diferença, à luz dos processos de *especificação*. Trata-se:

*Além de processos de conversão em direito positivo, de generalização e de internacionalização (...) manifestou-se nestes últimos anos uma nova linha de tendência, que se pode chamar de especificação; ela consiste na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada para ulterior determinação dos sujeitos titulares de direito... (1992, p. 62).*

Nossa Constituição de 1988 oferece os fundamentos e as bases tanto para o direito à educação de e para todos e todas, quanto para que tal direito se dê à luz da igualdade e da diferença. Vejamos o art. 205:

- A educação, direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (grifos nossos)

O art. 1º de nossa Constituição é claro:

- *...Estado Democrático de Direito (e) tem como fundamentos:*
- (...)
- *III – a dignidade da pessoa humana*
- Já o art. 3º:

Constitui um dos objetivos fundamentais do Brasil:

- *IV – Promover o bem de **todos**, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.* (grifos nossos)

O já citado art. 5º.

*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...*



EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO INEGOCIÁVEL DE TODOS E  
TODAS NO BRASIL

- *§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.* (grifos nossos)

Já o direito à diferença, comparece no art. 208, III

*O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

- *Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.*
- *Art. 4º, III da LDB: Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente...*

E agora, com a emenda n. 108/2020, há um reforço a estes dois direitos, temos o art. 210:

- *§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a **equidade** do ensino obrigatório.* (grifo nosso)

E no art. 211:

- *§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de*

*colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.*

E a Constituição chama o Ministério Público na defesa dos direitos indisponíveis, no art. 127:

- *O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. (grifo nosso)*
- (Um bem de que não é possível dispor pelo arbítrio político ou pela sua conversão em mercadoria)

E tal defesa se completa com o Art. 227:

- *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de **negligência**, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (grifos nossos)*

Trago, de novo, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, supracitada, em seu art. 12:

*1. Os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como*

*peessoas perante a lei. 2. Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida. 3. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal.*

Essa especificação se fundamentou em vários documentos internacionais que, por sua vez, passaram a fazer parte do ordenamento jurídico e bandeira dos defensores da equidade para as pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação. De um lado, tanto a lei como as organizações estatais, quanto às entidades ligadas à defesa da equidade, passaram a cotejar a dualidade exclusão versus inclusão. A exclusão, como marca ou regra de um passado que teima em persistir, e a inclusão como forma de dupla mão: tanto a adequação do aluno à escola, quanto, sobretudo, da dos sistemas de educação e suas instituições a este aluno.

Assim, as pessoas com deficiência não podem ser tidas como deficientes por causa de suas lesões, já que essas são reais. Elas são deficientes por causa das lacunas e das políticas equivocadas cujas raízes se aninham nas estruturas econômicas,

sociais e culturais das sociedades contemporâneas. Como ainda leciona o Parecer CNE/CEB m.11/2001:

*Em nossa sociedade, ainda há momentos de séria rejeição ao outro, ao diferente, impedindo-o de sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa. A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade, uma das maiores conquistas de dimensionamento “ad intra” e “ad extra” do ser e da abertura para o mundo e para o outro. Esta abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e iguais na vida social.*

Desse modo, se a desigualdade e a exclusão eram a regra no passado, hoje é o inverso, especialmente quando se tem em referência o princípio da dignidade da pessoa humana na maioria das Constituições e das Declarações do direito internacional.

O acesso universal à educação escolar é um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções. É também um lugar do convívio. Ela é uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade. Como diz Ranieri (2013):

*O preparo para a cidadania não é uma vantagem uma habilitação ou uma conquista individual, mas medida de interesse público e condição de funcionamento da sociedade estatal. Aliás, a positivação constitucional do Direito à Educação por si só já expressa o reconhecimento formal de que a educação é de interesse público. (p. 79).*

O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações em que o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros. Ali também é lugar de expressão de emoções e constituição de conhecimentos, valores e competências tanto para todas as crianças, adolescentes como para todos os jovens e adultos.

Decorre daí que a educação não é neutra. A Constituição e a LDB indicam e propugnam uma série de valores identificados

com fundamentos, princípios e normas que dirigem um sistema democrático, cidadão, republicano e igualitário.

A relação entre condenação a práticas discriminatórias e a afirmação de direitos foi posta em evidência por Bobbio (1987). Para ele, a valorização afirmativa da pluralidade ganha substância cada vez que ela serve para pôr abaixo uma discriminação baseada em qualquer modalidade de preconceito. *Considero liberdade socialista por excelência aquela que, liberando iguala e iguala quando elimina uma discriminação; uma liberdade que não somente é compatível com a igualdade, mas é condição dela.* (p.23).

Confronte-se os termos retrocessivos do aludido Decreto n. 10.502/20, postulando a segregação como alternativa à inclusão, com o artigo 24 da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já citada:

*2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) 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 primário gratuito e*

*compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.*

O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento da cidadania e uma chave de crescente estima de si. Desse modo, a política de educação deve colocar em ação medidas visando uma dupla mão de interação: da escola em direção aos alunos com quaisquer necessidades particulares e destes alunos em direção à escola. Mais do que isto, o conceito de

inclusão requer mudanças no nível cultural. Trata-se de desconstruir as visões e as práticas que repousam sobre os conceitos de segregação e de integração e, ao mesmo tempo, construir outras práticas baseadas na inclusão.

### **Concluindo**

A saída dessa cultura passada e a construção de uma nova se resume em quatro palavras que demandam muita ação e conhecimento: conscientização, organização, legislação e mobilização.

À luz de um conhecimento crítico de nosso contexto sócio-histórico, essa organização e mobilização, tem o respaldo legal avançado, de modo que temos instrumentos legais para que o direito à educação seja efetivado como direito à igualdade, quanto o direito à diferença, sintetizadas no conceito de equidade.

Este conjunto nos convoca, na educação escolar, a reforçarmos a educação inclusiva na superação entre o avanço indiscutível no ordenamento jurídico (exceto o famigerado Decreto n. 10.502/20) e a permanência de uma cultura pregressa pautada em práticas discriminatórias, ainda presas à concepção segregacionista. Tal superação implica o conhecimento e o estudo



da legislação nacional, a cobrança dos órgãos executivos e normativos o devido apoio na implementação de políticas de inclusão através de meios financeiros, meios materiais e meios normativos. No caso dos meios formativos, a cobrança das instituições formadoras da inclusão da inclusão, como o respeito à legislação pertinente. Outros pontos importantes são o aprofundamento de estudos e pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado e a ocupação de espaços na mídia.

A criação de uma outra cultura, a da inclusão, desse modo, tem um lado desconstrutor de culturas e práticas passadas que tendem ao retorno da cultura da segregação e, um lado construtor que é o da inclusão incluyente, segura e contemporânea com base na legislação, nos estudos científicos e nas boas práticas educativas. Falar em educação inclusiva supõe, pois, retomar o tema da igualdade e sob ele o da desigualdade ou o da discriminação. Como diz a Carta dos direitos fundamentais da União Europeia, no seu art. 21:

*... é proibida toda discriminação fundada sobre as características genéticas, origens étnicas e a deficiência. Por princípio, a educação inclusiva responde por uma modalidade de escolarização em que os estudantes possuem os*

*mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, junto com seus iguais com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações.*

Para tanto, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio do ser humano e da cidadania. Mas isto, enquanto efetivação, não é fácil já que a diversidade é visível e imediatamente perceptível. O mesmo não ocorre com a igualdade a não ser por meio da elaboração teórica e dos pactos sócio-políticos postos no ordenamento jurídico.

Entretanto, o que o conhecimento histórico das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação nos mostra é um caminho eivado de discriminações e estigmas que não ainda não foram removidos totalmente, seja no plano cultural, seja em determinadas práticas vigentes.

Ao mesmo tempo, o registro histórico aponta para os constantes avanços perseguidos e conquistados por meio de movimentos conscientes, ao longo do tempo, por meio de uma legislação reconhecedora das pessoas com deficiência, altas

habilidades e superdotação como sujeitos de direitos. E, conseqüente a isso, houve conquistas levadas adiante na prática social.

Este evento evidencia, mais uma vez, que a sociedade consciente e mobilizada fica, enquanto os governos passam. E apesar dos retrocessos perpetrados e dos estragos feitos, somos chamados a defender direitos comuns como a indisponibilidade do direito à educação inclusiva. Conquista dura e longa, tecida com as armas de que dispomos: a ciência, a razão e a vontade. Retomando e adaptando um antigo adágio: *fora do comum não há salvação*.

## **REFERÊNCIAS**

Jornal Oficial das Comunidades Europeias. CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA, 18.12.2000. [Europarl.europa.eu](http://Europarl.europa.eu) acesso em 12/10/2020.

BOBBIO, Norberto. Reformismo, socialismo e igualdade. In: *Novos Estudos*. CEBRAP, n. 19, dez, 1987.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

FERRAJOLI, Luigi. *Manifiesto por la igualdad*. Madrid: Trotta, 2019.

OLIVER, Michael. *Understanding disability: from Theory to practice*. London: Macmillan, 1996.

RANIERI, Nina. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP, Todos pela Educação (org.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

Leis e Decretos:

Lei 10.172/01: metas 19 e 20

. Decretos 198/01 e 3.956/01 (Salamanca)

. Lei 10.048/00

. Lei 10.098/00: art. 24

. Decreto 5.296/04 (acessibilidade)

Outras leis:

Lei 10.436/02 (Libras)

. Lei 11.494/07 e

. Lei 13.005/14 (PNE) --- Meta 4 e suas estratégias

. Lei n. 13.146/15 (LBI) --- Estatuto

Outros Decretos.

Decreto 6.571/08 (FUNDEB)

. Decreto 6.949/09 – art. 24 (Valor de EC)

(Convenção Internacional de Nova York)

Resoluções e Pareceres:

- Parecer 17/01
- Resolução 02/01
- Parecer 04/02

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO INEGOCIÁVEL DE TODOS E  
TODAS NO BRASIL

- *Parecer 13/09*
- *Parecer13/09*
- *Resolução 04/09*
- *Declaração de Salamanca - 1994*

# **POR UMA FORMAÇÃO SIGNIFICANTE DOS PROFESSORES**

**Rinaldo Voltolini**

## **Introdução**

A pergunta que orienta este trabalho pode ser formulada em termos simples: A proposta da educação inclusiva exigiria alguma medida específica no campo da formação de professores? Já sua resposta precisa ser nuançada, desdobrada levando em conta a complexidade dos fatores que a condicionam. E isso, sobretudo, porque concordando com a observação de Gardou (2012, p.10) sabemos que a noção de inclusão repercutiu mais rapidamente do que seu entendimento, sugerindo que sua performance tem sido mais *retórica* do que *teórica*.

## **Conceito de inclusão**

Teorizar esse conceito, portanto, não é uma atitude meramente intelectual, mas, sobretudo, ética: trata-se de combater um discurso que se coloca como sustentado por um

semblante (LACAN, 2009 [1971]). Enquanto conceito, a inclusão, ou mais especificamente a sociedade inclusiva, sustenta um universal da condição humana: a ideia de que todos, sem exceção, devem ter acesso igualitário ao patrimônio comum. Em uma bela fórmula concisa e que faz total jus à essência desse conceito, novamente com Gardou (idem, p.14) afirmamos que não há vida minúscula, nem maiúscula. Nem um atributo particular do sujeito, sua etnia, sua condição social, seu desempenho físico e intelectual, pode servir de fundamento para cercear esse acesso.

Percebe-se, de saída, que se trata de um conceito que versa sobre o *laço social*, ou seja, sobre a *ação* de uns sobre os outros. O gregarismo humano se caracteriza, fundamentalmente – e à diferença de qualquer outro – por ser político. Quer dizer, por estar fundado na capacidade de interferência entre os membros do grupo: estes não apenas convivem entre si, mas têm suas vidas marcadas e seus destinos alterados pela interferência de uns sobre os outros. O conceito de inclusão, em sua acepção mais teórica e para além de sua retórica, nasce para marcar justamente o essencial desse gregarismo: a diferença entre *fazer parte* e *participar*. Nossa questão, portanto, é se essa proposta de

mudança de paradigma para a educação implica um novo paradigma, também, para a formação docente.

### **Formação de professores: o modelo adequacionista**

A resposta mais comum que se pode ouvir entre os agentes educacionais em geral é que a educação inclusiva significa sim adaptações na formação docente, exigindo dos professores novas competências<sup>37</sup>. Inúmeros esforços têm sido feitos por autoridades governamentais para melhorar essa formação. Um olhar atento sobre suas bases evidencia que os cursos de formação giram essencialmente sobre dois pontos fundamentais: (1) o reconhecimento dos direitos humanos e legais promovidos na ideia de inclusão; (2) especificidades técnicas relativas às características próprias do novo público que a escola é convidada a acolher.

De modo geral, a proposição desses dois eixos mostra o mesmo vício da formação docente vigente e dominante: centrada

---

<sup>37</sup> Termo frequente utilizado na formação de professores do qual também valeria a pena considerar seu caráter problemático. Normalmente é utilizado para referenciar uma lista de atributos que um professor deve ter independentemente de seu contato concreto com os alunos, suscetível, este último de introduzir variáveis importantes na consecução das ditas competências.



no adequacionismo científico da relação pedagógica, no qual se trata da construção de um modelo padrão de ação para uma criança padrão.

Munido de informações científicas *sobre* a criança, o professor poderia adequar sua ação ao aluno, potencializando os efeitos pedagógicos. Acontece que as crianças concretas encontradas na sala de aula – e os professores não cessam de apontar e se queixar disso – não se apresentam como os livros as definem, fazendo com que aquilo que num primeiro momento foi pensado para orientar uma prática funcione desorientando-a.

Além disso, essas informações viriam, então, das ciências afins à pedagogia, assim como a formação a ser dada para os professores, mais uma vez como nos mostrou Tardif (2002) seria heterônoma, ou seja, dada aos professores por profissionais não professores. Neste caso, ainda, com um agravante, quase nunca percebido como tal: formação dada exatamente por aqueles mesmos profissionais que, em um momento histórico anterior, foram os responsáveis pela *exclusão* dos alunos das escolas regulares<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Referimo-nos, sobretudo, aos médicos e psicólogos que com seus laudos, bastante criticados, cumpriram um papel social de exclusão de alunos da escola

No caso das crianças ditas de inclusão, essa característica tecnicista da formação – científicante – se mostra ainda mais problemática, uma vez que suas dificuldades particulares parecem justificar o incremento dos estudos científicos e, portanto, dessa objetivação. Concebida desse modo, a formação tecnicista do professor – essencialmente baseada em supostas regularidades do comportamento de um aluno construído abstratamente pelo discurso científico - tende a ser normatizante. Eis aqui, para nós, o problema central dessa formação na questão da inclusão: a buscar incluir aqueles que estariam fora dos benefícios sociais feitos para todos – vertente emancipatória – a inclusão é também incluir em um sistema normativo – vertente normatizante – que constrange as diferenças individuais em direção a regularidades comportamentais escritas pelo discurso científico.

Destacar esse vício da formação docente, bem como de sua reafirmação no novo quadro da formação para a inclusão nos serve, para o momento, para uma dupla função: (1) ajuda a mostrar os vícios da formação docente atual; (2) ajuda a pensar

---

em direção a regimes especializados de ensino. Esses mesmos profissionais são chamados agora no novo cenário inclusivo, a desempenhar um papel formativo importante.

os princípios de uma formação docente que seja consequente com a ideia de laço social, princípio fulcral da definição de inclusão, partindo de um *diagnóstico do real* que lhe faz resistência, em vez de partir de uma *prescrição de ideal*, defendido pela boa consciência.

### **Mudança da formação**

Desse modo, começamos a responder nossa questão inicial: o novo paradigma da educação inclusiva exigiria alguma mudança específica na formação de professores? Todo o problema dessa formulação está no termo *específica*, que induz, imediatamente a uma ideia de *especializada*. O paradigma da educação inclusiva, na medida em que ele relembra a importância da questão do laço social na educação, pode ser salutar para ressaltar os vícios e advertir sobre os riscos de uma formação tecnicista, centrada excessivamente no domínio conceitual-instrumental da situação pedagógica.

A formação de professores, em senso estrito, já deveria ser de *modo ordinário*, inclusiva. Que haja modos diferentes de aprender não é uma ideia que precisou esperar a entrada na escola de alunos com deficiência para ser colocada em pauta. Que se

levante a questão da formação docente para a inclusão de *modo extraordinário* é que deveria nos chamar a atenção. É de uma formação inclusiva que precisamos e não de uma formação para a inclusão. Mas para pensar em que bases se daria essa formação inclusiva propomos três eixos de sustentação:

1. A noção de laço social permite relativizar a objetivização que o discurso científico faz da criança

Toda ciência, como se sabe, começa pela definição de seu objeto. E é em torno desse objeto, para compreendê-lo e dominá-lo, que ela vai construir seu conhecimento. A principal dificuldade de aplicar esse modelo simples ao ser humano – problema crucial para as ciências ditas humanas – é que este último se presta mal a funcionar como objeto. Primeiro por sua condição eminentemente histórica, ou seja, por ter a forma de sua existência condicionada pelos determinantes presentes no contexto ao qual ele pertence, o que torna essa existência determinante de sua essência, essência que, aliás, segue sendo uma espécie de conceito cuja definição segue assintoticamente impossível.

Depois, porque o homem é um ser falante e ao falar desloca, também de maneira assintótica, o que é da ordem de seu ser, não permitindo jamais que uma dada concepção de si o defina. Quando um dado discurso pretende defini-lo algo escapará necessariamente a esse discurso que só poderá realizar tal tarefa à custa de um reducionismo de sua existência e de um cerceamento de sua palavra.

A despeito disso, na educação a ciência fez discurso. Quer dizer, ela não apenas alimentou o pensamento pedagógico com reflexões extraídas de estudos das ciências humanas, mas, sobretudo, instalou um modelo de compreensão e ação que pretende orientar a ação docente na direção de uma dominação da situação pedagógica, balizada por conceitos específicos, cunhados em experimentos controlados. Assim fazendo ela criou um aluno abstrato formulado sob medida para a intervenção: a criança estratégia (IMBERT, 2005).

Por mais que a imprevisibilidade própria da cena pedagógica apresente dificuldades à implementação desse modelo, sua presença marcante na formação docente deixa sequelas, induz percepções, ações que mais desorientam o professor quanto à sua prática do que lhe servem para esclarecer algo da situação com os alunos.

No caso particular da criança com deficiência essa objetivação promovida pelo discurso da ciência é exponencialmente multiplicada. Suas dificuldades próprias no campo da aprendizagem serviram como base para justificar que se as tomassem como objeto de estudo. Por se tratar de discurso da ciência e não apenas de estudos científicos, essa objetivação rapidamente se traduz no cotidiano escolar em conduta de cuidado do outro. O aluno dito incluído é, fundamentalmente, um aluno sob cuidados.

Monta-se uma narrativa *sobre* o aluno que acaba por dificultar a narrativa *do* aluno. Principalmente nas crianças autistas e psicóticas, das quais não se espera que possuam uma narrativa confiável.

A partir disso, pode-se entender claramente a medida tomada por Maud Mannoni em sua escola experimental de Bonneuil<sup>39</sup>, como um dos pilares de sua constituição: a suspensão dos banhos de tratamento. As múltiplas incapacidades frequentemente presentes nestes casos leva a prescrição de uma variedade de tratamentos de cunho reparatório nos quais a criança

---

<sup>39</sup> Escola situada nos arredores de Paris e que acolhia crianças e jovens que tinham sido de algum modo alijados da escola regular, marcadamente por serem, em sua maior parte, psicóticos ou autistas.

é sempre vista de modo esqueteado, recortada desde os objetos que fazem a ciência desses vários profissionais que as atendem.

Suspender os banhos de tratamento era suspender essa atitude de cuidado que objetiviza a criança dificultando, justamente, que ela seja ouvida como sujeito.

A introdução da noção de laço social na formação docente constituiria um importante antídoto a essa objetivação da criança para fins estratégicos. Ela permite situar aluno e professor em um discurso cujos lugares só se definem mutuamente. Ou seja, assim como se pode dizer que uma mãe não existe sem seu bebê, poderíamos dizer que um aluno não existe sem seu professor. Orientados por este conceito abre-se um espaço importante para ouvir o professor e o que ele tem a dizer sobre seu aluno, compreendido aqui como um *significante* do professor.

É realmente digno de nota a escassez de momentos de formação em que o professor é ouvido desde essa perspectiva. Nas raras oportunidades em que é ouvido - em geral na experiência de estágio na formação inicial, ou mesmo sobre sua prática em contexto de formação continuada - trata-se de uma escuta que reenvia o formador a uma postura técnica, nos termos que tratamos até aqui.

Como se pode ver, introduzir essa noção de laço social na formação docente implica propor espaços de escuta do professor que o permita se der conta e elaborar alguma coisa com relação aos impasses na situação pedagógica nas quais está subjetivamente implicado.

2. Incluir a questão do sujeito na educação não é valorizar a pessoa ou o indivíduo, mas combater o medo da contingência e da existência.

*A educação centrada no aluno*, fórmula paradigmática da escola nova, que veio para combater a dita escola tradicional centrada no conhecimento do professor e no conteúdo das disciplinas do saber, pareceria ter resgatado o fator humano no aluno, perdido ou desvalorizado na escola tradicional. Deslocando a atenção do professor, excessiva e perniciosamente ligada à disciplina ensinada, para as particularidades daquele a quem se dirige e que é quem justifica todos os esforços desse ensino, acreditou-se valorizar a criança no interior do ato educativo.



Terá sido necessário o *evento Dolto*<sup>40</sup>, para nos mostrar como essa empresa que toma a criança no centro não é senão um novo modo de orientar-se pelo *adultocentrismo*, sempre vigente na relação do adulto – que recalcou sua própria infância – com a criança que ainda está condenada a suportar o fato de ser um objeto pulsional desses adultos.

Como dizíamos acima, foi a ciência que foi convocada a dizer como a criança funciona e com isso pautar a ação do adulto em relação a ela. Mas a ciência, obviamente, é feita por adultos *sobre* as crianças. Neste sentido, ela é fruto do desejo adulto de saber sobre a criança e mesmo que as intenções com relação a esse saber se anunciem as melhores, não se pode evitar que ele esteja a serviço das pendências pulsionais deste adulto. Mais uma vez – agora de modo mais pernicioso, porque mais sutil, já que se disfarça sob as vestes de um humanismo zeloso do interesse da criança – viu-se expulsar a questão do sujeito da cena pedagógica.

---

<sup>40</sup> Françoise Dolto, psicanalista francesa cuja obra, já bastante conhecida e traduzida em diversas línguas, teve o grande mérito, entre outros, de mostrar como os adultos não sabem ouvir as crianças e o quanto dirigem suas atitudes em relação a elas, mesmo que plenos de boas intenções, de modo frequentemente problemático, referidos por seus próprios conflitos inconscientes embora justificando-se dentro dos mais estritos valores pedagógicos.

É a perspectiva adequacionista, em si mesma, que é negadora do sujeito. O sujeito é aquilo justamente que só existe porque a linguagem, se por um lado o submete, o determina – ele não existe fora da linguagem – por outro faculta a ele justamente uma liberdade moderada que impede qualquer pré-determinismo em sua constituição.

O sujeito é aquilo que permite a condição histórica do humano, que se o coloca lastreado pelo passado mantém aberta inexpugnavelmente a porta do futuro. Ele é abertura para o acaso e, portanto, resistência a toda causalidade formal, típica do campo científico. Abrir-se ao sujeito no campo educativo é manter-se aberto à contingência, é provar o quanto a existência precede a essência.

O discurso científico está constituído, ente outras coisas, sob a égide do medo da contingência. Ele é forjado na perspectiva do controle das variáveis e das contingências, para que o resultado esperado possa ser controlado segundo a vontade do cientista. É dessa maneira que Lacan pôde dizer que a ciência – leia-se o discurso científico – é ideologia de supressão do sujeito (1998[1965-66]).

A realidade cotidiana da sala de aula é, por si só, campo propício para acostumar-se com a contingência. Repleta de

situações imprevistas, o professor é chamado constantemente a improvisar. O imprevisto, longe de ser visto como um ato precário, em oposição ao planejamento, poderia ser revalorizado como atitude essencial do ato docente. Não qualquer imprevisto, é claro, mas aquele que testemunha a inventividade, a decisão subjetiva, sempre solitária, embora na presença dos outros.

### 3. O saber é inventado: por uma instituição sem consistência

A ênfase na ideia de laço social poderia dar a falsa impressão de que desconsideramos o valor particular da relação com o saber, característica que especifica a escola em relação às outras instituições. Bem ao contrário, é na relação com o saber que a noção de laço social mostra seu valor mais decisivo. Na relação com o saber trata-se de um saber que enlaça com o outro e com o Outro, fora do que nunca estamos diante de um verdadeiro saber. Aliás, neste ponto a crítica a um traço emblemático da dita escola tradicional – a ênfase no domínio mnêmico do conhecimento – fez sua fortuna, exatamente por ter sido competente em demonstrar a completa inutilidade de um saber quando ele não entra em relação com nada de significativo para o sujeito.

O saber, assim como seu ensino, supõe, em geral, uma consistência. Ele é sempre apresentado como *refletindo* o objeto sobre o qual ele trata: imagem idêntica ao objeto refletido numa superfície especular. A ênfase nessa consistência que, em geral funciona bem – é mesmo preciso que ele seja percebido com essa consistência, o que permite que ele sirva para uma manipulação eficiente da realidade – por vezes nos faz esquecer que ele é originalmente criação, invenção. Sua percepção depende estruturalmente daquele que olha, do lugar de onde se olha, o que faz com que a imagem refletida do objeto só adquira sua forma concreta em estrita dependência do ângulo de observação,

A ciência contribuiu muito para que se apagasse essa dimensão de invenção presente em todo conhecimento, promovendo fortemente a ideia de adequação do enunciado de saber com o suposto fato que ele circunscreve. Não nos deteremos mais do que o necessário sobre esse ponto, que já foi muito discutido pelos teóricos da ciência (Kuhn, 2007; Bachelard, 1938; Popper, 1972; Lacan, 1966). Reteremos deste longo e denso debate apenas a ideia de que todo e qualquer conhecimento construído é dependente da formulação que o constitui. Ou seja, todo saber depende do ângulo que o cunha, e a definição desse

ângulo não vem nunca de nenhuma exatidão intrínseca ao próprio saber, ela é uma decisão do sujeito.

Tudo se inicia com uma decisão do sujeito que, por sua vez, como nos mostra a psicanálise, é sexuado, O que quer dizer, simplesmente, que essa decisão se dará num campo cuja intervenção do anárquico pulsional joga um papel importante.

Coube a filosofia, no curso da história, esmaecer a dimensão originalmente sexual de todo conhecimento – bem configurada na figura bíblica: Adão conheceu Eva - quando criou a categoria da epistemologia que reenviou as bases do conhecimento a um conjunto de regras racionais que o configuram. A figura simbólica de Piaget no campo da nova pedagogia, com sua teoria do sujeito epistêmico, é suficiente para demonstrar a que ponto levamos para a escola essa concepção assexuada do conhecimento.

No campo da educação inclusiva, são as crianças psicóticas e autistas que nos mostrarão, de modo flagrante, essa constituição sexuada de todo saber. As psicóticas, por exemplo, com frequência nos apresentam os contornos de seu saber absurdo que quase sempre nos atordoa.

Letícia, aos nove anos, aguçada pela matemática e pelas demandas escolares, pergunta a sua professora: Aos treze anos eu

ainda serei Letícia? Pergunta desconcertante que parece fugir totalmente dos objetivos do ensino da matemática.

Com efeito, é uma pergunta que traz em primeiro plano uma aflição quanto a própria identidade. Mas qual pergunta verdadeira não passa pelas significações subjetivas, ou seja, pela sexualidade? A aflição gerada pelas perguntas de Letícia não foi suportada pela professora, nem pela escola e ela acabou, depois de um tempo de tentativas, por se fazer expulsa. Seu interesse – bizarro e *sui generis* – pela matemática, entretanto, foi reconhecido por sua acompanhante terapêutica que compreendeu o peso de sua questão identitária. Fora da perspectiva demandante soube seguir o interesse dela pelas contas que, em seu caso, estavam a serviço de garantir que não seria surpreendida pelo outro invasor, perigoso. Na linha de garantir que teria os meios de se proteger deste outro ela evoluiu em Matemática e Geografia, fora da escola, mas num processo que não deve nada a ideia de inclusivo.

A escola é uma instituição fortemente fincada na demanda e nisso faz constituir sua consistência. A escola é muito consistente, mais pela demanda que tem do que pelo saber que ela veicula. A escola inclusiva, segundo parecem entender as políticas públicas busca ainda mais ser consistente, através do

aperfeiçoamento de seus aparatos técnicos, do aprimoramento do conhecimento científico sobre as várias características dos alunos que se apresentam. Uma escola *máxima* que corre o risco de se perder em sua tarefa *mínima*, feito os telefones celulares modernos que de tantas funções são menos usados para telefonar. Por que não defender uma *escola mínima*?

Mais uma vez aprendemos de Mannoni (1988), através de seu conceito de *instituição explodida*, de que a melhor instituição inclusiva é aquela que é *inconsistente*. Inconsistente não quer dizer, obviamente, desorganizada, caótica, sem planejamento ou sem reflexão, mas, antes, porosa, capaz de flexibilizar seus contornos e, sobretudo, sua demanda, em nome daquilo que é no fundo, sua verdadeira função: promover conhecimento.

Por instituição explodida quer-se dizer, fundamentalmente, de uma atitude de suspensão do *instituído* em prol do *instituinte*. O que é *instituinte* na escola é fazer aprender, sendo os modos de fazê-lo, quando adquirem uma rotina, modos instituídos. O conceito de instituição explodida é um modo de lembrar que a adesão defensiva ao instituído, típica do funcionamento ordinário das instituições, pode levar a um empobrecimento do instituinte.

## Conclusão

A tarefa não é fácil. Flexibilizar demandas; considerar a condição inventada e sexuada do conhecimento; abrir-se às contingências sem se proteger em planejamentos defensivos; falar de modo implicado de seus impasses no trabalho etc. tudo isso exige um grau de comprometimento e desprendimento significativos. A vantagem, contudo, é que dessa maneira o professor estaria *incluído na inclusão* sem ser apenas o porta-voz do Estado que a anuncia, cinicamente, como justa e garantida. O que é um interessante meio de fazer sua formação sair da tutela do Estado em seu empenho de construir discurso de *boa consciência*, para servir à sua ação e seu ato.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. (1938). **La Formation de l'esprit scientifique**. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. 1ère édition. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

GARDOU, Charles. (2012). **La société inclusive, parlons-en!** Il n'y a pas de vie minuscule. 1ère édition. Toulouse: Éditions érès.



IMBERT, Francis. (2005). **L'inconscient dans la classe**. Transferts et contre-transferts. 3<sup>a</sup> édition. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

KUHN, Thomas. (2007). **A estrutura das revoluções científicas**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva.

LACAN, Jacques. [(1998)1965-66]. A ciência e a verdade. In: **Escritos** 1<sup>ère</sup> ed. p. 869-892. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.  
\_\_\_\_\_ [(2009)1971]. **O Seminário, livro 18**. De um discurso que não fosse semblante (1971). 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

MANNONI, Maud. (1988). **Educação impossível**. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

POPPER, Karl. (1972). **A lógica da pesquisa científica**. 3<sup>e</sup> edição. São Paulo: Editora Cultrix.

TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 1<sup>ère</sup> ed. Petrópolis: Vozes.

# **AS COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS PARA OS PROFESSORES: FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS**

**Lucia de Anna**

## **Introdução**

Em 2017, foram recordados os quarenta anos da Lei n.º 517/1977 que aboliu as escolas especiais e as classes especiais e diferenciadas. Um longo caminho começou antes deste instrumento normativo, já com a Lei n.º 118/1971 era permitido o acesso à escola comum, com alguma perplexidade para os casos de especial gravidade nos níveis mais altos da Educação (barreira esta que fora removida pela então Sentença n.º 215/1987, da Suprema Corte, ao suprimir um parágrafo do artigo 28 da supracitada lei, considerado inconstitucional, uma vez que a Constituição italiana afirma que o Estado deve eliminar qualquer tipo de barreira sem estabelecer limites). A legislação italiana foi enriquecida nos anos seguintes por numerosas normas, tanto sobre a questão educacional, quanto sobre a saúde, o trabalho, a

Universidade, para tentar remover os obstáculos à *integrazione*<sup>41</sup> e inclusão das pessoas com deficiência, fornecendo-lhes serviços e apoios. Para realizar a reforma educacional, a senadora Franca Falcucci, então subsecretária da Educação, em 1974, convocou uma comissão de especialistas e o Parlamento, com base no documento produzido por esta comissão, e recomendou ao Governo que assegurasse que os estudantes com deficiências ou problemas sociais pudessem frequentar a escola de todos. O Documento Falcucci<sup>42</sup> trazia consigo já uma ideia de inclusão: a participação na aprendizagem com a classe, a colaboração com as famílias, a conexão com o território, o trabalho conjunto de professores e os grupos de trabalho ligados aos vários níveis, local

---

<sup>41</sup> Nota do Tradutor: nesse artigo, em respeito aos aspectos culturais da Itália, o termo *integrazione* não foi traduzido para a língua portuguesa e sempre que aparecer será escrito em itálico. Na Itália, o conceito de *integrazione*, quando referido às pessoas com deficiência, não possui o mesmo significado do termo *integração* usado em língua portuguesa. Como diz Canevaro (2008, p. 12-13), o termo *integrazione* equipara-se ao sentido da palavra *inclusão*, pois “a *integrazione* era inclusão sem saber que era [...]”. Referia-se a um sistema social que devia garantir a todas e a todos [...] a oferta de serviços educacionais e sociais abertos” (In: CANEVARO, Andrea. Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la “logica del domino”. Trento: Erickson, 2008, tradução e grifo nossos), contrário ao sentido do termo *inclusione* que no contexto italiano faz referência à ideia de simples inserção.

<sup>42</sup> Nota do Tradutor: para maiores informações sobre o Documento Falcucci, acesse-o em língua italiana, disponível em <<http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>>.

e nacional. Antes de qualquer coisa, se desejava mudar o contexto, pois não se tratava de inserir os estudantes com deficiência, mas era um pedido de mudança por parte de todos (DE ANNA, CANEVARO 2010; DE ANNA 2000; DE ANNA 2016c).

Depois da Lei n.º 517/1977, durante um seminário de monitoramento das experiências ativadas nas escolas em 1981, a senadora Falcucci afirmou, firmemente, que “a inclusão deve ser considerada um processo irreversível” porque o objetivo da escola é “promover as potencialidades de toda criança, adequando às suas exigências e às suas possibilidades as metodologias mais aptas para suscitar o vital impulso dinâmico que deve nutrir seu desenvolvimento” (Ministero de Ila Publica Istruzione [MPI], 1982, p. 28). Esta confirmou um maior compromisso com a formação e utilização de professores de apoio e um difuso conhecimento e compreensão dos problemas da *integrazione* por parte de todos os professores, através do planejamento conjunto, promovendo, também, uma estreita coordenação entre a escola, as instituições de pesquisa, como os IRRSAE<sup>43</sup>, e a Universidade,

---

<sup>43</sup>Nota do Tradutor: IRRSAE é a sigla em italiano de *Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo*, cuja tradução para

AS COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS PARA OS PROFESSORES:  
FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

“na convicção de contribuir para a elevação humana e civil do país e, ao mesmo tempo, para a elevação de nossa escola” (MPI, 1982, pp. 30-31).

Posteriormente, a comunidade internacional procurou assumir um olhar cada vez mais inclusivo. Lembrar e tomar conhecimento da história italiana na justa interpretação é importante para esta própria sociedade e para as demais sociedades, porque ajuda os italianos a refletirem, também, sobre os diversos modos de interpretar a *integrazione* e a inclusão de acordo com as diferentes histórias e organizações, assumindo consciência e orgulho para entender as diferenças e compreender o que a sociedade italiana pode extrair de suas próprias experiências e de outras sociedades para ir adiante nesse longo processo. De fato, o início das primeiras experiências de *integrazione* na escola italiana transmite essa mensagem de coeducação na relação com o outro, a fim de valorizar as diferenças e apreender com a diversidade. A Itália conheceu as escolas especiais e decidiu eliminá-las, como outros países estão fazendo hoje, exatamente para que não haja alguém que decida pela pessoa com deficiência para onde ela deve ir: na escola

---

a língua portuguesa seria Instituto Regional para a Pesquisa, a Experimentação e a Atualização Educacional, instituição ligada ao Ministério da Educação.

comum ou na escola especial (DE ANNA 2000), porque “não deve existir nem uma vida minúscula, nem uma vida maiúscula. [...] “A sociedade não é um clube” que se deve pedir a permissão para ter acesso (GARDOU 2012, p.63 e p.28)

A história ajuda a compreender os problemas que ainda hoje se vivencia na Itália, através de uma releitura pedagógica da normativa sobre processos de *integrazione* e inclusão a partir da escola, que deve interagir com a mais vasta comunidade social para permitir que se difunda uma cultura da inclusão. É necessário lembrar-se disso para poder entender o uso de terminologias que evoluem ao longo do tempo e referem-se, hoje mais do que nunca, ao conceito de “pessoa” antes de falar de deficiência, porque se deve olhar para a experiência pessoal, para as potencialidades de cada um, criando as condições e as oportunidades de aprender juntos na escola de todos, o que ratifica não apenas o direito à educação, mas o direito à vida. (DE ANNA, 2014b, pp. 75-114).

## **As competências europeias**

Fala-se, especialmente hoje, em primeiro lugar, das competências dos professores, referindo-se à Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho n.º 2006/962/CE<sup>44</sup>, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. O quadro de referência descreve oito competências essenciais: 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação em línguas estrangeiras; 3) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) sensibilidade e expressão culturais.

Algumas competências parecem mais inclusivas, outras se combinam entre si, mas todas são consideradas importantes. A partir das competências linguísticas é evidenciada, de modo criativo, a interação sobre o plano linguístico em uma inteira gama de contextos culturais e sociais, como a educação e a

---

<sup>44</sup> Nota do Tradutor: para maiores informações sobre este documento, acesse-o em língua portuguesa, disponível em <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>>.

formação, o trabalho, a vida doméstica e o lazer (Projeto de vida). A linguagem, a leitura, a escrita e o cálculo, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) tornam-se uma pedra angular para a aprendizagem, e a palavra-chave aprender a aprender torna-se útil para todas as atividades de aprendizagem. O pensamento crítico, a criatividade, a iniciativa, a capacidade de resolver problemas, a avaliação de riscos, a tomada de decisões e a capacidade de gestão construtiva de sentimentos desempenham um papel importante em todas as oito competências-chave.

A consciência da importância da expressão criativa (competência 8) também faz conexão com o empreendedorismo e com a economia “humana”, falada por Richard Thaler, vencedor do Prêmio Nobel 2017, que concentra suas pesquisas nas “pessoas”, não nos números, contemplando, também, as imperfeições... os erros. O conhecimento cultural pressupõe uma consciência do patrimônio cultural local, nacional e europeu e do seu lugar no mundo. Trata-se de um conhecimento básico das principais obras culturais, incluindo aquelas da cultura popular contemporânea.

É essencial colher a diversidade cultural e linguística na Europa e em outras partes do mundo, mas é necessário preservá-la, tentando evidenciar a importância dos fatores estéticos na vida



cotidiana. De fato, a competência-chave 2, “comunicação em línguas estrangeiras”, vai além da mera aprendizagem linguística porque requer mediação e compreensão interculturais. No entanto, deve-se, também, aprofundar o conhecimento dos diferentes sistemas políticos, sociais, educacionais, as diversas culturas. Essas competências são válidas para todos os professores (curriculares e de apoio educacional especializado ou outros funcionários) e deveriam envolver também os gestores escolares e toda a escola, incluindo as famílias que, na Itália, são parte integrante do sistema.

Na Itália, as competências referidas no Decreto Ministerial, de 30 de setembro de 2011<sup>45</sup>, revisado com o Decreto Legislativo n.º 66, de 13 de julho de 2017<sup>46</sup>, aplicativo da Lei n.º 107, de 13 de julho de 2015<sup>47</sup>, denominada *Riforma su lla Buona Scuola* (Reforma sobre a Boa Escola), evocam muitas das competências europeias supracitadas, mas é necessário

---

<sup>45</sup> Nota do Tradutor: para maiores informações sobre o referido Decreto Ministerial, acesse-o em língua italiana, disponível em <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>>.

<sup>46</sup> Nota do Tradutor: para maiores informações sobre o referido Decreto Legislativo, acesse-o em língua italiana, disponível em <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>>.

<sup>47</sup> Nota do Tradutor: para maiores informações sobre a referida Lei, acesse-a em língua italiana, disponível em <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.

confrontá-las com as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) numa visão alargada e com a nova organização prevista por essa reforma (DEANNA, 2016c, pp. 42-43).

Em 5 de junho de 2017, em ocasião do 50º aniversário da morte de Don Milani, a atual ministra da Educação, Valeria Fedeli, quis recordar suas palavras: “Ter uma escola aberta e inclusiva era o objetivo de Don Milani e hoje é o compromisso do meu ministério: aberta e inclusiva significa, também, capaz de falar àqueles que são mais marginalizados, àqueles em risco de dispersão. Devemos dar a todas as moças e rapazes, especialmente aos mais fracos, os instrumentos para estarem preparados para enfrentar o futuro”. Como afirma Gardou (2012 p.151, tradução nossa): “Uma sociedade inclusiva é uma sociedade sem privilégios, exclusividades e exclusões.”.

### **As pesquisas sobre a formação dos professores especializados para o apoio educacional**

Com base na Recomendação Europeia de 2006, através de pesquisas conduzidas em cursos de formação desde os anos 2000, mas, em especial, sobre aqueles tratados pelo Decreto Ministerial de 2011 (de Anna, 2014a), nota-se que na formação é necessário

levar em consideração alguns aspectos preliminares importantes: 1) as motivações para a formação e as expectativas; 2) a incidência das representações sobre a deficiência e a diversidade; 3) a organização e a realidade da escola para a qualidade da inclusão em interação com o território e com os diversos atores. Na pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Pedagogia e Didática Especial, na *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, a partir do projeto *Teaching Accessibility and Inclusion: Education Practices*<sup>48</sup> (de Anna, 2016b), focou-se na análise das percepções e observações dos professores que estavam se especializando para as atividades de apoio educacional (ano acadêmico 2012-13) e *SSIS*<sup>49</sup> *Lazio* (ano acadêmico 2009) (muitos dos quais já são professores curriculares e/ou de apoio educacional, trabalhando com a autorização precária). A atenção

---

<sup>48</sup> Nota do Tradutor: nesse artigo, os termos em quaisquer outras línguas diferentemente da língua italiana foram escritos em itálico. Os termos em língua italiana que fazem referência a títulos, documentos, nome de organizações, etc. também foram escritos em itálico.

<sup>49</sup> Nota do Tradutor: *SSIS* é a sigla de *Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*, cuja tradução seria em língua portuguesa seria Escola de Especialização para o Ensino Secundário, que consiste em uma formação adicional para que a pessoa com o nível universitário possa lecionar nos ensinos Fundamental II e Médio, visto que, diferentemente do Brasil, não existem cursos de licenciatura no sistema universitário italiano.

foi dada, preliminarmente, aos pontos 1, 2 e 3, analisando a conclusão da oferta formativa para uma autoavaliação dos cursos.

A amostra envolveu 240 estudantes-professores especializados de todas as modalidades e níveis de ensino, os quais foram, posteriormente, também subdivididos em 48 grupos focais (GFs), comparados com os dados dos anos anteriores, com uma amostra de 300 professores especializados *SSIS*. Do ponto de vista metodológico, foram aplicados questionários semiestruturados e realizados GFs, verificados mediante as análises quantitativa (análise de frequência para respostas fechadas) e qualitativa (análise proposicional do discurso para os relatórios de GF e para as respostas abertas).

Sobre as motivações dos professores em formação, foi verificada uma transformação pessoal, após o conhecer uma pessoa com deficiência: tornaram-se mais abertos, mais tolerantes, mais ativos e mais sensíveis. Emergiram mais curiosidade, interesse e simpatia. Estes adquiriram maior capacidade de relacionar-se e de comunicar-se e maior conhecimento de aspectos específicos. Além disso, os receios iniciais de não conseguirem interagir e intervir foram atenuados e muitos preconceitos foram superados, acreditando que o estudante com deficiência é um recurso para toda a classe e não

cria obstáculos para a aprendizagem e facilita o conhecimento sobre a diversidade.

Através dessas pesquisas, os próprios professores fizeram emergir os seguintes aspectos:

1. Na gestão e desenvolvimento dos processos de *integrazionee* inclusão de todos os estudantes: a) apoio no percurso de socialização, aprendizagem e escolarização do estudante com deficiência junto aos seus colegas; b) observação destinada a criar uma relação empática e de confiança; c) sensibilização cultural; d) transformação das relações entre o estudante com NEE e o contexto escolar; e) conhecimento da experiência vivida pelo estudante com NEE; f) apoio e interpretação das necessidades educacionais desse estudante;

2. Na mediação e partilha do percurso formativo do estudante com NEE: a) adoção de estratégias cooperativas para uma sinergia entre os professores curriculares e os professores de apoio; b) envolvimento dos estudantes, funcionários da escola, família, figuras profissionais dos serviços social e de saúde e das associações presentes no contexto territorial, criando mais estímulos ao Conselho de Classe para a adoção de projetos inclusivos;

3. No planejamento das estratégias educativo-didáticas e na predisposição das diversas oportunidades, a fim de apoiar a aprendizagem de toda a classe para a realização do projeto de vida: a) facilitação da aprendizagem e da comunicação; b) valorização das potencialidades e desenvolvimento da personalidade, não somente para o estudante com NEE, mas para todos os estudantes.

Especialmente com o trabalho dos GFs, foi possível fazer emergir indicadores para melhorar a qualidade da inclusão: 1) garantir a plena realização e o bem-estar do estudante como pessoa em todos os seus aspectos (de socialização, comunicacionais, cognitivos e afetivos); 2) individualizar, personalizar e planejar atividades inclusivas, dentro e fora da escola, objetivando o sucesso formativo; 3) favorecer a rede de sinergias das diversas figuras educativas, sociais e de saúde junto à família para a efetivação da *integrazione* (corresponsabilidade da ação educativa, troca de informações, autorreflexão e capacidade de questionar-se); 4) formar e atualizar constantemente professores curriculares e especializados em serviço, através de cursos planejados conjuntamente dentro da escola e participação em cursos fora da escola (em seminários e

## AS COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS PARA OS PROFESSORES: FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

conferências); 5) monitorar continuamente a qualidade das instalações e dos serviços oferecidos.

A atenção dos professores foi mais acentuada sobre o estudante com NEE e sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, do individual ao coletivo e vice-versa (52% e 16%), sobre as relações e as sinergias com colegas, gestores, assistentes, etc. (15%), dos quais, certamente, se sentem mais responsáveis. Em dados percentuais, os aspectos 4 e 5 foram considerados de menor importância 4% e 3%, respectivamente (COVELLI, 2016, pp.130-142; DE ANNA, 2016b, pp. 107-127).

A pesquisa foi posteriormente estendida, também, para os professores especializados que realizaram os cursos de formação em serviço para a coordenação de inclusão nas escolas. Trata-se de uma amostra de 130 professores, dos quais 68% têm uma experiência como professor especializado para o apoio educacional há mais de 10 anos. Por meio da análise dos relatórios produzidos pelos GFs, foi possível criar um questionário estruturado que, além dos objetivos da pesquisa, coletou os indicadores e os descritores identificados.

As análises realizadas nos vários ciclos do curso de especialização para o apoio educacional especializado e nos cursos de formação destinados aos professores de referência para

o apoio educacional especializado nas escolas das regiões Lazio e Campania permitiram representar, de forma analítica, mas não redutora, as múltiplas dimensões que estão na base dos processos de inclusão. A pesquisa continua com a aplicação adicional para outros 180 professores que são coordenadores para o apoio educacional especializado e para 140 professores em formação para a habilitação em apoio educacional especializado. Trata-se, sem dúvidas, de duas amostras diferentes em termos de experiência profissional, no entanto, o processamento de dados quantitativos, ainda em andamento, converge para a evidência de algumas criticidades na formação em serviço e na atualização continuada dos professores e da equipe auxiliar. Além disso, segundo os professores, a fim de aumentar a qualidade da inclusão escolar na Itália, seria necessário: a) aumentar a quantidade de profissionais especializados; b) estabelecer um maior compartilhamento de informações na transição dos estudantes para outros níveis de ensino; c) favorecer uma maior colaboração entre os professores curriculares e os professores especializados no projeto educativo e didático da classe; d) aumentar a colaboração com os governos locais e as famílias; e) implantar o monitoramento da qualidade das instalações e dos serviços.



## O olhar internacional

Foi possível constatar, entretanto, que não é suficiente pesquisar apenas com base nas experiências italianas para refletir sobre os processos de inclusão, é necessário procurar transmitir aos professores italianos um olhar mais aberto para o mundo, em direção ao confronto recíproco. Para adquirir maiores competências, como evocado pelas *Direttive e Raccomandazioni Internazionali* (Diretrizes e Recomendações Internacionais), deve-se conhecer as experiências e práticas operacionais dos diferentes países para perceber e compreender suas culturas, educação, políticas e realidades, iniciando um verdadeiro processo de internacionalização (DE ANNA, 2014b, 2016b, 2016c), contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências especializadas e difusas (DE ANNA, GASPARI, MURA, 2015), dando voz e responsabilidade aos diversos atores envolvidos nos processos de inclusão para conhecer os pontos fortes e críticos, respondendo não somente às necessidades, mas às várias instâncias inclusivas (COVELLI, 2016; DE ANNA, COVELLI, 2016). Uma escola inclusiva é uma escola em movimento e não aquela que atingiu um estado de perfeição (AINSCOW, MILES, 2008; UNESCO, 2014). A inclusão,

consequentemente, é um processo que exige supervisão e monitoramento contínuos (DE ANNA, GASPARI, MURA 2015, pp. 61-75).

Antes de tratar do olhar e do confronto internacional, evidenciando a importância de conhecer outros sistemas e outras realidades de perto, é necessário dividir esses encontros através de algumas palavras-chave: “Acessibilidade e participação”, “Desenho universal da aprendizagem”, “TICs” (o valor das tecnologias e da multimídia, se usada de forma educativa e inclusiva), “Reflexividade” e “Criatividade”. O termo “Acessibilidade” na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, é usado cerca de quarenta e cinco vezes. Nos planos europeus, tornou-se um ponto de referência e centro das atenções de vários programas (por exemplo, o Horizon 2010-2020): acessibilidade à educação, acessibilidade ao trabalho, acessibilidade ao lazer, acessibilidade à aprendizagem (MURA, 2011).

Trabalhar sobre a aprendizagem não significa trabalhar exclusivamente sobre as *capability* ou sobre as *skills*, significa trabalhar, especialmente, em contextos educativos e de formação em uma dimensão que envolve todos, partindo da construção das metodologias de intervenção, mas, também, da descoberta de

percursos mais congeniais às diferenças das pessoas na interação entre pares, descobrindo as vantagens das interações através de métodos de pesquisa plurais de transversalidade disciplinar e multidisciplinar, observando as mudanças e as possíveis mediações metodológico-didáticas.

É necessário transformar a didática em apresentação, transmissão, mas antes de tudo, em construção dos saberes, porque não é possível construir a aprendizagem e criar uma verdadeira inclusão se todos os atores dos processos educativos e de formação não se colocam em condição de promover uma mudança recíproca, construir relações e criar uma interdependência positiva.

A acessibilidade permite refletir sobre a Ideia do Homem e da Sociedade, sobre a realização do ser humano: da expressão das potencialidades possuídas e adquiridas, da manifestação de sua criatividade, do reconhecimento de suas fragilidades e suas limitações. Os contextos educativos e de formação devem preocupar-se em dar as condições para propiciar que isso aconteça para abrir um diálogo pedagógico e narrativo, para conhecer-se e reconhecer-se também na diversidade, tanto em ambientes formais quanto informais (Mura, 2011).

Na França, há anos, a autora deste artigo e Eric Plaisance começaram a trabalhar antes mesmo do debate sobre a escola inclusiva e, particularmente, depois da lei francesa de 2005<sup>50</sup>, desenvolveram uma série de reuniões acadêmicas (PLAISANCE, DE ANNA, 2009). Em especial, Véronique Poutoux<sup>51</sup> organizou uma conferência no *Institut Catholique de Paris*, nos dias 28 e 29 de março de 2012, intitulada *Accessibilité pédagogique: émergence, applications didactiques e pédagogiques*<sup>52</sup>, para a qual foram convidados Plaisance, de Anna e Benoit para discutirem essas questões com os professores.

Eliminar as barreiras na escola não consiste, simplesmente, em fornecer uma rampa, mas abrir as portas para o conhecimento. Os objetivos educacionais, dizem os meios de comunicação e os pais, estão conectados à esfera da vida social, à cidadania e às práticas culturais, mais do que nas

---

<sup>50</sup> Nota do Tradutor: a lei francesa que a autora deste artigo se refere é a Lei n.º 102, de 11 de fevereiro de 2005, disponível em <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&categorieLien=id>>.

<sup>51</sup> Nota do Tradutor: acesse o site <[www.versunecoleinclusive.fr/author/vero/](http://www.versunecoleinclusive.fr/author/vero/)> para conhecer melhor Véronique Poutoux e seu pensamento.

<sup>52</sup> Nota do Tradutor: o título do evento *Acessibilité pédagogique: émergence, applications didactiques et pédagogiques* pode ser traduzido em língua portuguesa como “Acessibilidade pedagógica: emergência, aplicações didáticas e pedagógicas”.

“performances” escolares ditadas pela legislação e pelos programas. Alguns jovens leem ou contam uma história, descobrem um livro ilustrado e os mais velhos folheiam a revista em que são assinantes, consultam um trabalho de referência (impresso, mas, especialmente, em CD-ROM e internet) ou veem um videodocumentário sobre alguém que gostam; outros não têm, fora da escola, quase nenhuma atividade intelectual estruturada do ponto de vista cultural. Ainda se está longe da eliminação do processo de normalização, que consiste em passar de um modelo de *integrazione* reabilitador e compensatório para outro de “acesso a ambientes vivos”. Ainda se está vivendo uma “*gestion technique de la différence*”<sup>53</sup>, ancorada nos processos compensatórios e centrada nos déficits sociologicamente construídos e atribuídos à pessoa (Benoit, 2014<sup>54</sup>).

---

<sup>53</sup> Nota do tradutor: a expressão em língua francesa “*gestion technique de la différence*”, pode ser traduzida em língua portuguesa como “gestão técnica da diferença”.

<sup>54</sup> Hervé Benoit é professor da *Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et des Enseignements Adaptés* (INSHEA), em Suresnes, França. Este seu pensamento foi traduzido e sintetizado pela Tese de Doutorado *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*, defendido em Montpellier 2, em 2014). Para maiores informações sobre esta tese, acesse: <<https://www.theses.fr/2014MON30001>>.

Há mais de dez anos da promulgação da Lei n.º 102/2005, o debate continua: testemunhos dos diferentes atores da escola, dos parceiros e das famílias. Cada um expressa e descreve suas realidades, resultados, problemas e perspectivas<sup>55</sup>. E hoje há um novo compromisso: o Presidente francês Emmanuel Macron, através de Sophie Cruzel, Secretária de Estado, disse que as crianças com autismo não precisam mais ir para os institutos belgas; mas para onde devem ir? A escola do bairro está pronta para acolhê-los!

As intenções do Presidente Macron parecem sérias e querem ser operacionais, tanto é verdade que, entre 22 e 24 de novembro de 2017, uma delegação francesa, com o apoio da Embaixada da França na Itália, organizou com a *USR Lazio*<sup>56</sup> um programa de encontros e visitas às escolas em Roma para conhecer os processos de inclusão na Itália. Nas escolas romanas visitadas (*Istituto Compresivo E. Q. Visconti, Istituto Tecnico Statale per il Turismo Cristoforo Colombo, Istituto Compresivo*

---

<sup>55</sup> Para maiores informações, acesse: <http://www.versunecoleinclusive.fr/category/dix-ans>.

<sup>56</sup> Nota do Tradutor: a sigla USR Lazio faz referência ao *Ufficio Scolastico Regionale* da região Lazio, cuja capital é Roma. É um órgão do Ministério da Educação da Itália e funciona, se fosse feita uma comparação com a realidade brasileira, como as Delegacias Regionais do Ministério da Educação (MEC).

*Via Luigi Rizzo, Istituto Tecnico Agrario Emilio Sereni*) puderam constatar práticas educacionais em classes inclusivas também com alguns casos de autismo.

As questões trazidas aos gestores e funcionários presentes diziam respeito, sobretudo, à organização dos processos inclusivos e do sistema escolar, à formação dos professores curriculares e de apoio especializado, ao trabalho destes últimos a outras figuras de apoio especializado (assistente educativo-cultural, assistente para a comunicação etc.). Para completar o quadro das iniciativas, houve reuniões na *USR Lazio* com os membros do *Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR<sup>57</sup>)* e no *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR<sup>58</sup>)*. A delegação francesa demonstrou grande interesse pelo trabalho que a Itália vem realizando há mais de quarenta anos em matéria de *integrazione* e inclusão, ficando, também, surpresa com as estatísticas e recursos disponibilizados pelo MIUR e, às vezes, também por entidades locais e regionais.

---

<sup>57</sup> Nota do Tradutor: a tradução de GLIR em língua portuguesa seria Grupo de Trabalho Interinstitucional Regional. O *GLIR Lazio*, ligado ao *USR Lazio*, foi constituído pelo DDG n.º 19515/2009, e reconstituído pelo DDG n.º 505/2015. Para maiores informações, acesse <<http://www.usrlazio.it/index.php?s=1060&wid=3108>>.

<sup>58</sup> Nota do Tradutor: a tradução de MIUR em língua portuguesa seria Ministério da Educação, da Universidade e da Pesquisa.

As vivências em sala de aula mostraram que mesmo estudantes com autismo e/ou com graves dificuldades vivem uma experiência de aprendizagem em sala de aula com seus colegas, que sabem colaborar e ajudar o outro para crescerem juntos, sem ansiedade e preocupação, contribuindo para o processo de *integrazione* e inclusão em contínua reciprocidade. O caminho, no entanto, é muito complexo, mas a via da inclusão na Itália se mostrou, mais uma vez, aberta e cheia de iniciativas, especialmente quando o papel dos gestores é muito ativo. Em uma cidade grande como Roma, é difícil saber se todas as escolas têm as mesmas competências e o mesmo compromisso. De fato, deve-se trabalhar cada vez mais por toda a extensão territorial, em contato direto com a escola ativa, a fim de representar as diversas realidades tanto positivamente, quanto negativamente, objetivando compreender melhor quais são as necessidades dos sistemas educacional e social, dos estudantes, das famílias e, em especial, de todos aqueles que trabalham nesse espaço. Na Itália, os processos de *integrazione* e inclusão estendem-se até a Educação Superior (cerca de 18.000 estudantes com deficiência e com distúrbios específicos de aprendizagem frequentam esse nível de ensino) através de um processo iniciado nos anos de 1990 (DE ANNA, 2016a).



É necessário passar para um modelo universal de Acessibilidade, portanto, a segunda palavra-chave é *Universal design of learning* para projetar e produzir ambientes cada vez mais inclusivos, segundo Ron Mace<sup>59</sup>, do *College of Design* da *NC State University*. As pesquisas realizadas nos EUA (abril/maio de 2015) com o grupo de pesquisadores da *Università degli Studi di Roma “Foro Italico”*, através de uma longa viagem a Maryland, Kansas, Filadélfia, Nova Jersey e Nova York (convidado por Elizabeth B. Kozleski, diretora do *Department of Special Education*, da *University of Kansas*, para aprofundar-se na aplicação do estudo do programa *Schoolwide Integrated Framework for Transformation– SWIFT*<sup>60</sup>, financiado pelo *U. S. Department of Education*), demonstrou a importância de se aplicar o conceito de *Universal Design (UD)* à didática, a fim de contribuir para o sucesso formativo e para o melhoramento da aprendizagem de todos os estudantes. De fato, foi encontrada uma maneira inovadora de projetar a escola através de modalidades

---

<sup>59</sup> Nota do Tradutor: Ron Mace é o arquiteto americano responsável por ter cunhado o termo *Universal Design*. Para maiores informações, acesse: <[https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm)>.

<sup>60</sup> Nota do Tradutor: para maiores informações sobre o SWIFT, acesse <<https://lsi.ku.edu/centers/swift>> ou, ainda, o site do *SWIFT Education Center* da *University of Kansas*: <<http://swifteducationcenter.org/>>.

didáticas de *co-teaching*, *brainstorming*, com uma atenção às diversidades, prevendo momentos de simples reflexão ou com pequenos grupos diversificados ou, ainda, deixando espaços de estudo e de reflexão com autonomia. A administração desempenha um papel muito importante, tanto para a organização, quanto para a promoção do planejamento interno da escola. A colaboração entre os professores é fundamental para que os resultados de uma escola inclusiva sejam alcançados. Os próprios estudantes têm modalidades e tempos diversificados para aprenderem.

Os encontros e as atividades realizadas permitiram a reflexão sobre o próprio trabalho e a conexão do UD com outra palavra-chave, as TICs, tentando vivenciar um curso de formação para professores em serviço, um curso breve, mas intensivo e interativo, realizado diretamente na escola (DE ANNA, PAGLIARA, SANCHEZ, Alter Losanna 2017), no qual, em especial, foram explicadas as diferentes conjugações do UD com as diversas abordagens (UDI, UID, UDL, UDE)<sup>61</sup>, confrontando

---

<sup>61</sup> Nota do Tradutor: as siglas referem-se às variadas abordagens do *Universal Design* (UD): *Universal Design for Instruction* (UDI); *Universal Instructional Design* (UID); *Universal Design for Learning* (UDL); *Universal Design in Education* (UDE).

## AS COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS PARA OS PROFESSORES: FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

os princípios de equidade, de flexibilidade, de comunicação, etc., fixando-se sobre os aspectos de promoção e interação entre os estudantes referidos no ponto 8 UID. Para discutir sua aplicabilidade, fora pedido para representar as experiências em andamento na escola para tentar transformá-las de acordo com esse princípio. O trabalho deu-se tanto em sala de aula, atuando também em pequenos grupos, quanto na plataforma que eles desenvolveram, aprofundando o uso de interações tecnológicas que poderiam ser construídas e transmitidas aos estudantes por meio de um modo diferente de alfabetizar e/ou de melhorar as habilidades digitais (tanto para professores do curso, quanto para os estudantes). O sistema *Bring Your Own Device* (BYOD) foi introduzido e foram utilizadas as teorias da Pedagogia do Projeto para construir competências.

No encontro e trabalho com os colegas ingleses Seamus Hegarty, Klaus Wedell, John Metcalfe, Cristina De Vecchi e Julian Brown, foi possível aprender uma maneira diferente de conceber as “NEE” (Relatório Warnock<sup>62</sup>, 1978) com um olhar

---

<sup>62</sup> Nota do Tradutor: para ler o Relatório Warnock na íntegra, acesse-o em língua inglesa, disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>>.

mais amplo. Foram ensinados a *Assessment* (METCALFE 1999) e a ação de monitoramento contínuo, mas, principalmente, o aprofundamento do funcionamento da colaboração através dos COSEN - coordenadores das necessidades educacionais especiais (DE VECCHI, JULIAN BROWN, University Northampton)

O foco das competências das figuras profissionais de coordenação nos processos de *integrazione* e de inclusão, como também foi dito por professores em pesquisas italianas já mencionadas anteriormente, é muito importante para a gestão e realização de tais processos, a fim de identificar as ações e predispor as condições necessárias para serem realizadas, com o objetivo de fornecer respostas adequadas para pessoas com NEE envolvidas, procurando responsabilizar e abarcar, também, os atores envolvidos nos processos de aprendizagem na escola, professores e estudantes, funcionários e gestores, com as instituições de referência, além de entidades que colaboram com a escola (serviços sociais e de saúde, associações que lidam com deficiência) e, acima de tudo, realizar a escuta e o envolvimento das famílias.

Nas experiências realizadas na Suécia (em maio de 2017), a palavra-chave a ser sublinhada é “Reflexividade”, em especial, na formação, para tentar compreender alguns entendimentos

sobre a inclusão, porque existem, também, em algumas realidades, situações de exclusão do contexto comum, com a pretensão de criar lugares especiais adaptados (em contraste com a mesma legislação do país que exclui essa possibilidade, estabelecendo não apenas a remoção, mas também as multas substanciais). Os mesmos funcionários que trabalham nessas estruturas reivindicam um propósito de inclusão, de benefício que, no entanto, separa o aluno com deficiência ou com problemas de comportamento da escola comum.

Tais concepções são difíceis de serem erradicadas mesmo em um país que declarou nacionalmente a plena inclusão e demonstra cotidianamente experiências de total e efetiva inclusão na escola de todos (organizadas e emanadas em um sistema escolar qualificado), cujos professores aplicam, com compromisso difuso, significativas ações interativas de didática e de oficinas, evidenciando as infinitas possibilidades de aprendizagem em ambientes da escola comum.

As pesquisas conduzidas na Suécia, em colaboração com pesquisadores colegas da Universidade de Linköping, Marcus Samuelsson e Peter Sundstrom, demonstraram as dificuldades, que existem em qualquer país, para uma afirmação total da escola inclusiva, porém, procurando constantemente as razões que

dificultam essa realização. Estes acreditam que com um maior profissionalismo, a partir de uma referência constante para os aspectos relativos à reflexividade dos docentes, utilizando estratégias de simulação e preparação dos contextos nos quais exercitar os estudantes, estes poderão tornar-se professores inclusivos, impedindo a existência de realidades excludentes. Além disso, estes usam elementos de multimídia e, assim, criam contextos virtuais de práticas educativas, prestando atenção aos estilos de ensino e modificando a própria didática universitária que forma os professores, introduzindo a ajuda da figura do monitor-facilitador, para que consigam ser capazes de adquirir as habilidades e a performance do profissionalismo docente, nessa contínua alternância entre teorias e práticas educativas inclusivas. Com estes pesquisadores e também com a *University of Central Florida* está sendo desenvolvido um novo projeto, o *TLE TeachLive*<sup>63</sup>, sobre uma simulação de formação virtual utilizando avatares.

Finalmente, o trabalho realizado na Rússia, de Moscou, passando por São Petersburgo até a Sibéria (Krasnoyarsk e Novosibirsk). Este é um mundo fascinante, com universidades de

---

<sup>63</sup> Nota do Tradutor: para maiores informações sobre o projeto *TLE TeachLive*, acesse <[teachlive.org](http://teachlive.org)>.

## AS COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS PARA OS PROFESSORES: FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

prestígio não somente no nível das competências, mas, também, na organização e nos equipamentos inovadores e muito tecnológicos, no qual, também, a criatividade, a arte e o movimento se entrelaçam para serem pontos de referência para a inclusão das pessoas com deficiência. Nos diversos anos de encontro nesses locais (de 2008 a 2016), foi possível ver apresentações de rapazes surdos dançando, simulações teatrais que interpretam as necessidades das pessoas com deficiência e representam as possíveis respostas nas situações de vida cotidiana ou no trabalho para que consigam ser autônomos e incluídos, e, assim, transmitir e ensinar a todos quais são as formas de comunicação necessárias, utilizando, também, instrumentos tecnológicos avançados de maneira formativa. Experiência de alternância escola-trabalho, oficinas com diversos tipos de atividades, desde a cerâmica até a eletrônica, ativadas dentro da própria Universidade, criação de Centros de Recursos para pessoas com deficiência visual à disposição de todos, professores, associações, famílias, para construir não apenas instrumentos didáticos, mas, também, mapas de percursos da cidade, são exemplos positivos. Há, ainda, uma herança histórica de salas de aula especiais para crianças com escoliose, salas de relaxamento

etc. A inclusão é uma passagem complexa que é ativada e fortalecida através de uma conexão entre o passado e o futuro.

## **Conclusão**

Essa análise poderia continuar com os estudos conduzidos durante anos em outros países europeus, como Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Holanda, Irlanda, Islândia, Malta, os países do Leste Europeu: Letônia (Látvia), Lituânia (Vilnius) e República Checa (Praga), além de estudos em outros continentes, como China (Xangai) e Taiwan (Taipei), mas, especialmente, desejo sublinhar o grande interesse e o longo e complexo trabalho realizado no Brasil desde 2004 até hoje, como fundação e constituição, com a ajuda e o apoio da Prof.<sup>a</sup> Liliana Vargas, do Grupo Interdisciplinar de Educação e Inclusão (GIEI), na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e a parceria com outras universidades brasileiras e, também, da Colômbia.

Mas o significado dessas correlações é penetrar na realidade italiana, através desta lente de aumento, para valorizar, ainda mais, o patrimônio que foi construído na Itália nesses mais de 40 anos de experiência, concentrando a atenção para a



construção de competências que esta sociedade foi e ainda é capaz de exprimir, mas, também, é necessário ter mais coragem e consciência para representar esse trabalho, não tendo receio de trocá-lo com os outros e, também, ter a humildade científica de ouvi-los e extrair daí o tesouro. Esse intercâmbio pode, realmente, contribuir para o desenvolvimento de competências especializadas e difusas e demonstrar que a circularidade *pesquisa-formação-práxis*, especialmente em nível internacional, pode aumentar a conscientização e a melhoria da qualidade dos *processos de inclusão*.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; MILES, Susie (2008). Por una educación para todos que seja inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? **Perspectivas**, 38 (1), p.17-44.

CANEVARO, Andrea; DE ANNA, Lucia (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. **ALTER, European Journal of Disability Research**, vol. 4, p. 203-216.

COVELLI, Alessio (2016). Inclusion Quality Indicators in the training of Teachers. In: DE ANNA, Lucia (org.). **Teaching Accessibility and Inclusion**, p. 130-142. Roma: Carocci.

DE ANNA, Lucia (Org.). (2016a). **Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università trapassato e presente**. Milano: Franco Angeli.

DE ANNA, Lucia (org.). (2016b). **Teaching Accessibility and Inclusion**. Roma: Carocci.

DE ANNA, Lucia (2016c). Os processos de integração e inclusão, a experiência italiana na análise internacional. In MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org), **Inclusão escolar e Educação Especial no Brasil entre o instituído e instituinte**, p. 27-50. Marília: ABPEE.

DE ANNA, Lucia(2014a). Enseignants et Education Spécialisée en Italie. Formation, Rôle, Compétences dans les Contextes d'Intégration et d'Inclusion. **La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la Scolarisation**, n66, p.191-205.

DE ANNA, Lucia (2014b). **Pedagogia Speciale. Integrazione e Inclusione**. Roma: Carocci.

DE ANNA Lucia(2000). Généalogie de l'intégration scolaire en Italie. In : CHAUVIÈRE Michel; PLAISANCE, Eric(org).**L'école face aux handicaps**. p. 132-146, Paris: Presses Universitaires de France.

DE ANNA, Lucia ; COVELLI, Alessio (2016). La Pedagogia Speciale nelle istituzioni internazionali. In : CRISPIANI Piero (org). **Storia della Pedagogia Speciale**. L'origine, los viluppo, la differenziazione, p. 636-653. Pisa: Edizioni ETS.

AS COMPETÊNCIAS INCLUSIVAS PARA OS PROFESSORES:  
FORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

DE ANNA, Lucia; GASPARI, Patrizia; MURA, Antonello (Orgs.) (2015). **L'insegnante specializzato**. Itinerari di formazione per la professione. Milano: Franco Angeli.

DE ANNA, Lucia; PLAISANCE, Eric (2014). Inclusive education and « special pedagogy ». The Italian approach. **ALTER – European Journal of Disability Research**,8 (2), p.65-68. .

GARDOU, Charles (2012). **La société inclusive, parlons-en**. Toulouse: Érès.

METCALFE, John Alban (1999). L'educazione speciale. In: DE ANNA Lucia, **Le politique integrative dell'educazione scolastica dei disabili**, p.1996-99. Modulo europeo Progetto CEE, Università Roma TER.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1982). **Iniziativa pedagogico-didattiche per l'inserimento scolastico de glihandicappati**. Seminario Nazionale di Arezzo 8-9 giugno 1981. Città di Castello: NuovaStampa.

MURA, Antonello (2011). L'Accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative. In MURA, A. (Org.). **Pedagogia speciale oltre la scuola**. p. 40-60. Milano: Franco Angeli.

PLAISANCE, Eric; DE ANNA, Lucia(2009). Education inclusive et espaces colaire en France et en Europe. **Journées régionales CREA Rhône-Alpes**, p.18-23. Recuperado em 10 janeiro, 2018, de

<http://www.crea-ra.com/content/download/1035/7485/version/1/file/ACTES%20-%20002%20-%20Handicap%20%26%20Scolarité%20actes%202009.pdf>

UNESCO (2014). **L'éducation inclusive: une formation à inventer**. Actes du Colloque International UNESCO, Paris, 17-18 octobre 2013. Paris: IPE/UNESCO. Recuperado em 11 janeiro, 2018, de [https://unesco.delegfrance.org/IMG/pdf/actes\\_colloque\\_education\\_inclusive\\_17-18\\_oct\\_2013.pdf?1865/013b5df7d5687d821c247d4f1dece470b5433257](https://unesco.delegfrance.org/IMG/pdf/actes_colloque_education_inclusive_17-18_oct_2013.pdf?1865/013b5df7d5687d821c247d4f1dece470b5433257)

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jean-Robert Poulin<sup>64</sup>

## Introdução

As lutas contra o racismo dos anos 50 e 60 nos Estados Unidos levaram à abolição do sistema de ensino paralelo para pessoas negras. Essas lutas também exerceram grande influência sobre as condições de escolarização dos estudantes com deficiência. Nesse processo, em 1975, o Congresso Americano aprova a “Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência”<sup>65</sup> (LAW PUBLIC 94-142, 1975) que favorece a igualdade de acesso à escola pública para a grande maioria dos estudantes. A aprovação da referida lei abre espaço para que os estudanyes com deficiência também frequentem o contexto

---

<sup>64</sup> Primeira publicação: POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Formação Inicial de Professores para a Educação Inclusiva. In: MANZINI, Eduardo José; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; GERMANO Giseli Donadon (org.). **Política de e para educação especial**. Marília: ABPEE, 2018. p.77-86. ISBN 978-85-99643-45-7.

<sup>65</sup> Education for All Handicapped Children Act.

educacional com o menor número de restrições possíveis para que possam ter um máximo de convívio com os demais estudantes. Trata-se de educar os estudantes com deficiência em um ambiente mais inclusivo. Tais eventos contribuem de forma significativa para o surgimento do conceito de “Integração-Mainstreaming” (DORÉ, 1999).

Após a aprovação da “Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência” o Conceito de “Integração-Mainstreaming” ganha força nos Estados Unidos e Canadá, nas décadas de '70 e '80, e continua em vigor em muitas sociedades. A “Integração Mainstream” leva ao surgimento de modelos de “sistema em cascata” que criam uma variedade de possibilidades de integração do estudante que vão desde a educação em sala comum com diferentes modos de acompanhamento do estudante ou do professor até salas especiais dentro de escolas regulares, podendo chegar a uma proposta de educação em um ambiente fechado ou hospitalar. Doré (1999) aponta que a “Abordagem Mainstreaming” prioriza os sistemas educacionais ao invés dos estudantes. O foco está nas características do estudante e não na escola e em suas práticas pedagógicas. Logo, apesar do progresso que o surgimento de tal sistema educacional trouxe para a educação de estudantes com deficiências, infelizmente ele não

fornece as condições necessárias para acabar com a segregação experimentada por muitos desses estudantes.

O surgimento do conceito de “Integração-mainstreaming”, há quase meio século, mobiliza as Universidades e demais cursos de formação a começar a sensibilizar os futuros professores de classe comum para o trabalho com os estudantes com deficiência. Já no início da década de 1990, 37 dos 50 estados dos Estados Unidos exigem a inserção de pelo menos uma disciplina relacionada à integração escolar no currículo de formação dos futuros professores. Possivelmente, os cursos de formação surgem mais como uma resposta às exigências do governo do que como resultado de uma maior consciência da necessidade de participar do movimento crescente em favor da integração escolar de estudantes com deficiência (REIFF, EVANS e CASS, 1991).

### **Educação Inclusiva e formação de professores**

No início dos anos 90, surge o conceito de “Educação Inclusiva” (POULIN, 2010). Segundo Petit (2001) esse conceito seria simplesmente uma variação da integração escolar, já para Vienneau (2006), seria um prolongamento dele. No entanto,

Beauregard e Trépanier (2010) distinguem três grandes conceitos diferentes sobre o assunto, que seriam: “Integração Mainstreaming”, “Inclusão Parcial” e “Educação Inclusiva”. Desse ponto de vista, o surgimento do conceito de “Educação Inclusiva” marca uma ruptura completa com os fundamentos conceituais da “Integração-Mainstreaming”.

O conceito de Educação Inclusiva refere-se à recepção e a educação de todos os alunos, quaisquer que sejam suas características, em classes comuns das escolas (DORÉ, WAGNER, BRUNET e BÉLANGER, 1998). O foco é sobre a escola e suas práticas educativas (NATIONAL COUNCIL FOR SPECIAL EDUCATION, 2010). De acordo com a UNESCO (2009) a Educação Inclusiva é um processo que supõe “mudar e se adaptar o conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com base em uma visão comum que abrange todas as crianças na idade do grupo alvejado e com a convicção de que o sistema de ensino comum tem o dever de educar todas as crianças" (pág. 9). Cada vez mais, as organizações escolares aproximam-se mais da Educação Inclusiva. Essa forma de educação torna-se um compromisso assumido pelo Ministério da Educação - MEC para o ensino público brasileiro. (BRASIL, 2014).

O cenário atual de formação dos futuros professores para



o trabalho com os estudantes com deficiência varia muito de um curso para outro. É um verdadeiro caleidoscópio. Em alguns cursos essa preparação é bem pontual enquanto em outros pode atingir características muito mais elaboradas.

Poulin e Vieira de Figueredo (2016) distinguem dois tipos principais de formação em vigor. O tipo de formação “fechada” ou “compartimentada” e o tipo “aberta” ou “não-compartimentada”. Na formação do tipo fechada ou compartimentada são ofertadas uma ou mais disciplinas que abordam pontos específicos da Educação Inclusiva. Os temas principais são geralmente associados com o conhecimento das características dos estudantes com deficiência, desenvolvimento de atitudes e práticas educativas para o trabalho com esses estudantes. Cada disciplina aparece em um tempo predeterminado no curso do futuro professor. Os temas e conteúdos relacionados com as mesmas são frequentemente restritos a elas e excluídos de todas as outras disciplinas, tais práticas ainda são as mais comuns (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Frequentemente as disciplinas são ofertadas por especialistas no campo da educação especial, que se torna o “responsável” pelo tema, diminuindo as possibilidades de diálogo com outras

disciplinas. Essa prática dificulta a cooperação e colaboração interdisciplinares o que diminui a possibilidade de trocas construtivas e potencialmente muito ricas entre o campo de saber da educação especial e do ensino comum. (VILLA, THOUSAND e CHAPPLE, 1996). Os professores que trabalham com os conteúdos relativos ao ensino comum vivenciam poucas oportunidades para desenvolver interesse pela Educação Inclusiva, quando imersos nesse contexto.

### **Formação aberta**

Na formação aberta ou não-compartmentada, os temas relacionados com a questão da inclusão já não são restritos a uma ou poucas disciplinas ou estágios. Pelo contrário, eles são tratados como elementos de vasta parte do currículo podendo permear todo o curso. Muitos elementos integram frequentemente esse tipo de formação: transversalidade de alguns temas, multidisciplinaridade, ensino com ênfase no trabalho em equipe e cooperação entre formadores, especialmente entre os especialistas da educação especial e os professores do ensino comum.

A formação “aberta” ou “não-compartimentada” é muito menos presente nos sistemas de ensino do que a formação “fechada” ou “compartimentada”, assim como exige mais envolvimento e transformações em sua aplicação. Na verdade, essa formação envolve um gerenciamento mais complexo. Frequentemente requer uma ruptura com uma cultura já estabelecida de práticas de formação de professor e como resultado pode gerar desequilíbrios e resistência nos formadores (AKSAMIT, 1990). A carga de trabalho dos formadores também deve acompanhar a evolução das condições de organização dos cursos e seus conteúdos, bem como a maneira em que eles são assegurados (LOREMAN e EARLE, 2007). Finalmente, requer a presença de práticas de cooperação entre os educadores das universidades e os professores que trabalham no ambiente escolar.

É importante questionar se os atuais tipos de formação para os futuros professores são capazes de cumprir as exigências presentes na realidade da educação inclusiva. A formação para o ensino em um contexto de Educação Inclusiva deve visar o desenvolvimento de atitudes positivas de acolhimento e valorização das diferenças. Ela também deve incentivar o desenvolvimento do conhecimento e de práticas em ensino e

gestão de sala de aula que levem em conta as diferenças interindividuais.

A presença do sentimento de competência do professor parece essencial para que ele manifeste atitudes de acolhimento e confiança para conseguir ajudar a todos os estudantes no progresso de suas aprendizagens (BANDURA, 2003; ROUSSEAU e THIBODEAU, 2011). Boer, Pijl e Minnaert (2011) identificam três dimensões inerentes ao conhecimento das atitudes face à educação inclusiva: a dimensão cognitiva que se relaciona às crenças e conhecimento do indivíduo sobre a educação inclusiva; a dimensão emocional que se expressa na motivação e emoções do indivíduo e a dimensão comportamental que demonstra a disponibilidade do indivíduo para agir proativamente. Uma atitude autêntica de abertura e acolhimento por parte do professor deve basear-se em fortes bases multidimensionais. Seu desenvolvimento dificilmente advém com a simples aquisição de um corpo de conhecimentos teóricos sobre as características dos estudantes com deficiência ou sobre a inclusão. O desenvolvimento de conhecimentos e práticas no ensino e na gestão de classe no contexto da educação inclusiva também é essencial.

Educação inclusiva exige dos professores a capacidade de criar um ambiente que permita que cada estudante sob sua responsabilidade vivencie uma experiência de aprendizagem ativa. Um ambiente que respeite o ritmo de aprendizagem e interesses do estudante. Um ambiente onde a cooperação entre pares é central para o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante. E, finalmente, um ambiente que promove a valorização de todos os estudantes pelo reconhecimento da contribuição de cada um para o desenvolvimento coletivo da turma como comunidade de aprendizagem. O desenvolvimento de tais habilidades para o futuro professor baseia-se em uma sólida formação prática em um meio que valorize o julgamento crítico e incentive a co-construção de saberes e práticas que respeitem a heterogeneidade da classe e que evitem a possível marginalização ou exclusão de alguns dos seus membros.

Poucos são os estudos que comparam diferentes modelos de formação (LOREMAN e EARLE, 2007). Há pouco mais de vinte anos, Villa, Thousand e Chapple (1996) salientaram a importância de identificar as modalidades de formação mais eficientes. É importante precisar que uma grande quantidade de formações, mais ou menos distintas, foi utilizada ao longo do tempo. Diferenças metodológicas importantes, principalmente

em nível das variáveis controladas, tornam particularmente difíceis estabelecer comparações entre essas modalidades de formação. Apesar dos estudos comparativos serem praticamente inexistentes, é possível identificar alguns elementos.

De uma forma geral, as formações atuais parecem ser capazes de exercer influência positiva, pelo menos a curto prazo, no desenvolvimento de atitudes de acolhimento dos estudantes com deficiência nas salas comuns. No entanto, formações "fechadas" ou "compartimentalizadas" não são muito eficazes, especialmente quando os conteúdos de formação ficam restritos ao campo da educação especial. Também parece haver uma relação positiva entre a formação inicial quanto a questão do acolhimento e a intervenção educacional em salas de aula comuns que recebem estudantes com deficiência e o desenvolvimento de atitudes positivas do futuro professor (BENDER, VAIL e SCOTT, 1995). A formação que envolve a presença de um elo entre teoria e prática também influencia o desenvolvimento de atitudes de abertura e confiança entre os futuros professores. As experiências práticas, na medida em que se revelam positivas, também contribuem significativamente para o desenvolvimento de atitudes positivas (HOBBS e WESTLING, 1998). Uma abordagem reflexiva neste contexto também produz efeitos muito

positivos (EVANS, 2004; FORLIN, SHARMA e LOREMAN, 2007). Efeitos a longo prazo, das modalidades de formação, sobre as atitudes de abertura e de acolhimento dos futuros professores não parecem ter sido estudados até o momento.

A formação também parece ser capaz de provocar efeitos positivos na confiança dos futuros professores sobre as próprias capacidades de acompanhar adequadamente o avanço de aprendizagem dos estudantes com deficiência que frequentam a classe comum. No entanto, como no caso das atitudes de acolhimento, os efeitos a longo prazo não são conhecidos. Como esses futuros professores se comportam sob o plano pedagógico, quando assumem uma sala de aula que recebe estudantes com deficiência?

Em suma, tanto as formações “fechadas” ou “compartimentadas” quanto às formações “abertas” ou “não-compartimentadas” parecem ser capazes de afetar positivamente as atitudes de acolhimento e a confiança dos futuros professores em estabelecer um trabalho positivo com os estudantes com deficiência na sala comum. Mas algumas práticas na formação parecem ser particularmente eficazes para esse resultado, são exemplos delas: a presença de uma relação entre teoria e prática, atividades práticas, o estudante comprometer-se com uma

abordagem reflexiva, a transversalidade de alguns dos temas abordados na formação, o trabalho em equipe e a valorização das abordagens multidisciplinares, a presença de cooperação entre educadores, incluindo professores especialistas em educação especial e o professor do ensino comum. Essas práticas são geralmente mais presentes na formação do tipo 'aberta' ou "não-compartimentada" do que nas formações do tipo 'fechadas' ou 'compartimentadas'. As formações “abertas” ou “não-compartimentadas” oferecem a oportunidade de abordar os temas e questões dos estudantes em momentos e contextos mais oportunos e promovem a multidisciplinaridade e práticas de cooperação que são essenciais no contexto da inclusão.

Em última análise, a literatura científica permite demonstrar que a formação dos futuros professores com preparação para o acolhimento e o acompanhamento de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns, geralmente produz resultados positivos. No entanto, é evidente que essa formação com muita frequência, é limitada e do tipo 'fechada' no quadro dos currículos. Parece que muito pouco mudou desde o seu início, ou seja, desde o surgimento do conceito de *integração-mainstreaming*, aparentemente esse conceito deixa marcas profundas.



Fica também claro que outros métodos de formação surgiram ao longo do tempo. Modalidades que provavelmente atendem melhor às necessidades de formação de futuros professores para a intervenção no contexto da educação inclusiva, mas cuja aplicação ainda é pouco presente nos ambientes de formação.

A implementação da educação inclusiva e seu desenvolvimento dependem em parte da formação de futuros professores. Eles devem aprender em ambientes de formação que fazem da educação inclusiva uma prioridade, o que ainda não é muito difundido porque requer uma visão compartilhada de sua importância pelas equipes de formadores. Talvez seja hora de os ambientes de formação serem muito mais proativos nessa área.

Molina y García e Alban-Metcalfé (1998) evocam os riscos associados ao uso da terminologia “Educação Inclusiva” e sugerem o uso de “Educação Interativa” para trazer mais valor ao aspecto cooperativo. Poulin (2010) e Poulin e Vieira de Figueredo (2016) debruçaram-se sobre essa questão. Esses autores compartilham do ponto de vista de Molina y García e Alban-Metcalfé (1998) e consideraram que a cooperação entre pares é um dos pilares centrais da educação inclusiva. No entanto, eles acreditam que a melhor terminologia é o conceito de “Pedagogia

da Contribuição”. O reconhecimento da contribuição de um indivíduo para o desenvolvimento do grupo (como em uma comunidade de aprendizagem) assim como por seus pares junto a valorização do papel social do indivíduo (WOLFENBERGER, 1991). Essa valorização é naturalmente contrária à exclusão social.

## **Conclusão**

O que Poulin e Vieira de Figueredo (2016) propõem, é que as universidades abandonem os currículos que destacam a Educação Inclusiva como um objeto particular dos conteúdos da formação inicial dos professores e que deixe de ser tratada de forma separada, para diminuir o risco de continuar a alimentar as representações sociais negativas da diferença. A Educação Inclusiva é em primeiro lugar um projeto de grupo que concebe a classe comum como um lugar para o crescimento e desenvolvimento social de todos os indivíduos que fazem parte, independente de suas características. Nesse contexto o primeiro papel do professor é garantir que tal objetivo seja alcançado. E, é no quadro da formação inicial que os professores precisam estar cientes da importância desse papel e desenvolver suas habilidades

em consequência.

Cabe aos formadores criar um quadro de formação que incorpore os valores e práticas da educação inclusiva. Para isso não é necessário lidar especificamente com a questão da Educação Inclusiva, como se fosse algo distinto de como futuros professores vivenciam os valores e princípios internos. Assim, falar sobre Educação Inclusiva perde o sentido. Sendo mais adequado trabalhar no desenvolvimento de professores que valorizem a contribuição entre os estudantes, ou seja, interessa mais falar sobre “Pedagogia da Contribuição” do que sobre “Educação Inclusiva”.

## REFERÊNCIAS

AKSAMIT, Donna L. (1990). Practicing teachers' perceptions of their preservice preparation for mainstreaming. **Teacher Education and Special Education**. v. 13, p. 21-29.

BANDURA, Albert (2003). **Auto-efficacité**. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck. 2003.

BEAUREGARD, France; TRÉPANIÉ, Nathalie S. (2008). Le concept d'intégrationscolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In: TRÉPANIÉ, Nathalie S.; PARÉ, Mélanie (org) **Des modèles de service pour favoriser l'intégration**. Québec:

Presses de l'Université du Québec. Chap. 2, p. 52-77.

BENDER, William N.; VAIL, Cynthia O.; SCOTT, Kristen (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v.28, n.2, p.87-94.

BOER, Anke de; PIJL, Sip-Jan; MINNAERT, Alexander (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. **International Journal of Inclusive Education**.v.15, n.3, p. 331-353.

BRASIL. Presidência da república. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** Brasília, DF, 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 09 de ago de 2018.

DORÉ, Robert (1999). L'intégration scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire: approches, conditions de réussite et résultats d'expérience. **Revue francophone de la déficience intellectuelle**, p. 11-15, mai 1999.

DORÉ, Robert.; WAGNER, Serge.; BRUNET, Jean-Pierre; BÉLANGER, Nathalie (1998). L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada In: LENOIR, Y. et al (org).**Un programme pancanadien de recherche en éducation**. Ottawa, Société canadienne pour l'étude en éducation (SCEE), p. 233-260.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2010). **Teacher education for inclusion. International literature review**. Odense, Denmark: European

Agency. Disponível em: <<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>> Acesso em: 09 de agosto de 2018.

EVANS, C. (2004). Learning through personal interaction: Preparing pre-service teachers for students with special needs. **Exceptionality Education Canada**, v.14, p.9-20.

FORLIN, Chris; SHARMA, Umesh; LOREMAN, Tim (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. **Disability studies quarterly**, v.27, n.4.

HOBBS, Tim; WESTLING, David. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. **Teaching Exceptional Children**, v. 31, n. 1, p. 12-19.

LOREMAN, Tim.; EARLE, Chris (2007). The Development of Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education In: A Content-Infused Canadian Teacher Preparation Program. **Exceptionality Education Canada**, v17, n.1, p 85-106.

MOLINA Y GARCIA, Santiago; ALBAN-METCALFE John. (1998). Integrated or inclusive education versus interactive education: the need for a new model. **European Journal of Special Needs Education**. v.13, n.2, p.170-179.

NATIONAL COUNCIL FOR SPECIAL EDUCATION (2010). **Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs**.

Disponível em: [http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE\\_Inclusion.pdf](http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf)> Acesso em: 06 de agosto de 2018.

PETIT, Christian. (2001). De l'intégration scolaire. **Vie sociale et traitement**, n. 69, p. 35-39. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2001-1-page-35.html> Acesso em 26 de junho de 2018.

POULIN, Jean-Robert (2010). Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. (orgs) **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar** Fortaleza: Edições UFC, Cap. 1, p. 31-40.

POULIN, Jean-Robert; FIGUEREDO, Rita Vieira de (2016). De Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. **Revista de Educação do Vale do São Francisco - REVASF**, v. 6, n. 11.

PUBLIC LAW 94-142 (1975). **Education for all handicapped children Act of 1975**, 20 United States Congress, 1401-1461.

REIFF, Henry B.; EVANS, Elizabeth D.; CASS, Mike (1991). Special education requirements for general education certification: A national survey of current practices. **Remedial and Special Education**, v.12, p. 56-60.

ROUSSEAU, Nadia; THIBODEAU, Stéphane. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. **Éducation et francophonie**, v.39, n.2, p. 145-164.

Disponível em: [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-145\\_ROUSSEAU.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-145_ROUSSEAU.pdf). Acesso em: 09 agosto de 2018.

UNESCO (2009). **Principes directeurs pour l'inclusion en éducation**. Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>  
Acesso em: 09 de agosto de 2018.

VIENNEAU, Raymond. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In: DIONNE, Carmen; ROUSSEAU, Nadia (org) **Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire**. Collection éducation-recherche. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 7-32.

VILLA, Richard. A.; THOUSAND, Jacqueline. S.; CHAPPLE, James W. (1996). Preparing teachers to support inclusion: Preservice and inservice programs. **Theory into Practice**, v. 35, n.1, p.42-50.

WOLFENBERGER, Wolf (1991). **La valorisation des rôles sociaux**. Genève : Éditions des deux continents

# **POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Celecina de Maria Veras Sales**

## **1. Introdução**

Início com uma provocação trazida por Veiga-Neto (2001) quando intitula seu artigo “Incluir para excluir”, creio que essa é a grande questão que se coloca ao pensarmos algumas políticas de inclusão. Em outro artigo, Veiga-Neto e Lopes aprofundam a questão nos demonstrando o que significa pensarmos sobre essa política, o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

E por isso perguntamos, por que é preciso incluir? Quem são os que necessitam ser incluídos? O debate sobre políticas de inclusão tem povoado leis, instituições, também tem conduzido a discussões de outros conceitos como: diferença, alteridade,



diversidade, políticas de identidade, anormal, racismo, homofobia e misoginia.

A questão da diferença tem sido objeto de análise da filosofia, religião, antropologia, biologia e, no século XX, o discurso sobre diferença ganha expressão nos movimentos sociais, o que, para Pierucci (1990), foi uma grande cilada, porque, historicamente, “a direita já escolheu desde sempre a diferença” (p. 15), e somente mais recentemente foi que “a “nova esquerda”, dos novos movimentos sociais, dos movimentos das minorias, sobretudo, passou a tematizar “o direito à diferença”, (*ibidem*), o autor questiona ainda à esquerda sobre esse modo de reconhecimento social e político da diferença. Sobre esse debate da igualdade e da diferença, o movimento feminista trouxe grande contribuição ao colocar como foco e questionar a noção de sujeito social universal, ou seja, o sujeito livre, autônomo, masculino, branco, heterossexual e proprietário, noção fundamentada no pensamento liberal. E, entre muitos e frutíferos debates, o Movimento Feminista trouxe diversas análises, entre elas a da igualdade na diferença, mas, entendendo que o feminismo não é uno e nem universal, o debate permanece por meio de diversas vertentes teóricas.

Importante contribuição sobre o tema nos traz Santos (2009), quando nos faz refletir que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p. 18). Isso nos convida a pensar nos sujeitos sociais que são excluídos por pertencerem a determinados grupos tidos como minoritários. Nossa sociedade excludente não reconhece a diversidade e não respeita o outro, mas o outro é necessário, pois é ele que é responsabilizado por tudo que acontece de mau, de errado, enfim, para legitimar o mesmo. Ou seja, é o outro “anormal” que confirma a normalidade, é a “fragilidade” das mulheres que justifica a “força” dos homens, é a “inferioridade” dos negros que fundamenta a “superioridade” dos brancos, e, dessa forma, se estabelece um discurso de verdade que responsabiliza o excluído pela exclusão.

Esses binarismos homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, campo e cidade, pobres e ricos, negros e brancos são naturalizados, camuflam o racismo, a homofobia. A mais, esse ordenamento ainda incita a intolerância à diferença, ao diverso, a tudo que sai da ordem. Por que não é tolerável o pobre andar de avião ao lado do rico? Por que jovens negros em grupos,

ao entrarem em shopping, são vigiados? Por que as cotas nas universidades incomodam tanto?

Partimos desses questionamentos para trazermos a experiência de uma política educacional de inclusão, entendemos que, para tanto, precisamos entendê-la em seu contexto, sua gênese e problematizar a inclusão sob a perspectiva de Veiga-Neto (2001) quando afirma “a *inclusão* pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro” (p. 26). Mas a inclusão também não pode ser fruto de resistência?

Questões de inclusão e exclusão, embora estejam hoje muito presentes na mídia, historicamente sempre incomodaram, geraram conflitos, porque implicam em classificações, distinções, rotulações, separação, segregação de grupos e pessoas, que são consideradas diferentes. Dessa forma, “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam as operações de incluir e de excluir” (SILVA, 2000, p. 82). Nesse sentido, questionamos: Como a sociedade excludente pode incluir? Na dinâmica social, é possível os excluídos romperem limites, transporem fronteiras, desafiarem a normalidade e a ordem posta?

Nosso ponto de reflexão é exatamente este, pensar a inclusão sob a perspectiva dos movimentos sociais por meio de sua prática social, dos dispositivos que criam para avançar, a fazer rupturas e dialogar com as instituições, fazendo acontecer experiências novas que desafiam as mais diversas formas de exclusão. A educação do campo é nosso foco, por ser uma política que surge como resistência a segregação cultural e social expressa no discurso de verdade que define o campo como o lugar do atraso, da ignorância e em oposição à cidade.

## **2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICA DE INCLUSÃO?**

A política Educação do Campo nos desafia a pensar sobre diversas questões. E Caldart (2009) nos ajuda nessa reflexão: A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate se coerente for com sua materialidade, e vínculo de classe de origem. (2009, p. 38)

A educação do campo, antes de ser uma política de inclusão, foi vivenciada em práticas educativas desenvolvidas

pelo MST nos acampamentos e assentamentos rurais, e foi se estruturando e ganhando visibilidade a partir de dois eventos, a saber: o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, no ano de 1997, organizado pelo MST, pelo Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA UnB) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, realizada pelo MST, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os dois eventos foram mobilizadores para a elaboração do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998.

A luta do MST por direito à escola entrou na sua pauta de reivindicações e passou a fazer parte da organização. Nesse sentido, o Movimento investiu na formação dos militantes e lutou por políticas públicas para a educação, o que resultou na conquista do PRONERA, um programa do Governo Federal que destina recursos específicos para a educação nas áreas de assentamento da Reforma Agrária.

O PRONERA, embora fosse um programa apresentado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), teve participação de instituições de ensino superior e de movimentos sociais do campo. Sua gestão é compartilhada Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. O programa abriu novas perspectivas para a Educação do Campo, colocou em pauta reivindicações dos movimentos sociais do campo, compreendeu que a luta dos movimentos não era por uma educação no campo, específica para o campo, mas uma educação que valorizasse o território e seus sujeitos, e que todos tivessem acesso à ciência e à tecnologia.

Outro aspecto é que o PRONERA reconheceu a diversidade cultural do campo, quando no Decreto nº 7.352/2010 considera:

Art. 1º [...] § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010)

O projeto de educação do campo apresenta alternativas e contribuições à escola e à comunidade, é um projeto político que desafia mudar formas instituídas de fazer educação. Caldart, ao refletir a relação entre exclusão social, trabalho, lutas sociais e educação na América Latina, aponta que:

Um dos desafios que nos coloca é exatamente o de repensar as práticas educativas e as matrizes pedagógicas de uma educação que se assuma como parte dos dilemas sociais deste final de século. Penso que uma das maneiras de fazer esta reflexão é olhar com mais atenção para os novos sujeitos sociais deste momento histórico, que vêm sendo produzidos pela dinâmica das lutas sociais que não aceitaram a exclusão como um dado inevitável. Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos. (CALDART, 2001, p. 209).

Para se contrapor à exclusão dos povos do campo, os movimentos sociais permaneceram em luta e avançaram no diálogo com o Estado. Dessa forma, os ativistas encontram nos movimentos sociais um espaço de articulação, e, também “espaços de construção de desejos, de recusa a exclusão, desigualdades, espaço onde conseguem expandir-se, podem agir, lutar e produzir realidades novas, modos de relação consigo e com o outro e de sentir-se parte da transformação social”. (SALES, 2010, p.245)

Em 2004, no governo Lula, foi criado, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a função de elaborar políticas públicas de ampliação do acesso à educação, considerando as especificidades de gênero, idade, raça e etnia etc. Dentro da SECAD, foi criada a coordenação de educação do campo, a qual dialogava diretamente com as questões do campo. Outro avanço, também em 2004, foi a realização da II Conferência por uma Educação Básica do Campo, com cerca de 1.100 participantes, o que gerou a criação de redes em torno da educação do campo, consolidando o projeto e ampliando a participação de sujeitos coletivos tanto da sociedade civil organizada como das instituições governamentais, movimentos e organizações sociais,



como secretarias estaduais e municipais de Educação, universidades e movimento sindical. Em janeiro de 2019, a SECAD foi extinta e com ela muitas políticas de inclusão, ou seja, ocorreu um verdadeiro desmonte da educação.

Em fevereiro de 2020, com o Decreto 10.252/2020, o governo altera a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra e extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA. Em defesa da permanência do PRONERA, o MST listou as contribuições dessa política pública para o campo durante seus 20 anos: foi responsável pela escolarização de mais de 190 mil camponeses e camponesas, alfabetização de jovens e adultos, cursos de educação básica (ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado); formação de educadores/as para atuar nos assentamentos e coordenadores locais; possibilitou a entrada coletiva de jovens e adultos camponeses nas universidades públicas.

A Educação do Campo permanece seguindo seus princípios que são o respeito às características do campo, a formação dos sujeitos e produção de conhecimentos.

### **3. ESCOLAS DO CAMPO: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO**

No Ceará, até a primeira década dos anos 2000, não havia escolas de ensino médio nos assentamentos rurais. Assim, por meio da Resolução 426/2008, os assentamentos da Reforma Agrária conquistaram o compromisso do Estado em construir escolas de ensino médio nos assentamentos. Atualmente, são 10 escolas do campo em funcionamento: Escola João dos Santos de Oliveira, no assentamento 25 de Maio, na cidade de Madalena; Escola Florestan Fernandes, no assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; Escola Nazaré Flor, no assentamento Maceió, em Itapipoca; Escola Francisco Barros, no assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; Escola José Fideles, no assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú; Escola Francisca Pinto, no assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara; Escola Patativa do Assaré, no assentamento Santana da Cal, em Canindé; Escola Padre José Augusto, no assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama; Escola Paulo Freire, no assentamento Salão, em Mombaça; e Escola Irmã Tereza, no assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim.

Nossa pesquisa foi centrada em quatro escolas do campo, identificamos que todas elas têm estruturas físicas muito semelhantes, com área construída com cerca de três mil metros quadrados, distribuídos em quatro blocos. Administrativo composto por: sala de secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, almoxarifado, sala de professores banheiros masculino e feminino. Laboratórios: sala de informática, sala de vídeo, biblioteca e laboratório de ciências. Salas de aula (12 salas de aula e uma sala do grêmio estudantil). Espaço para refeitório formado pela cozinha, depósito, pátio coberto, quadra coberta, banheiro feminino e masculino, anfiteatro e espaços de circulação. Detalho a estrutura porque, durante muitos anos, jovens e crianças do campo estudavam em escolas completamente sem estruturas e sem equipamentos.

Nas quatro escolas, os/as educadores/as têm curso superior e a maioria reside no próprio assentamento e em comunidades vizinhas. Da mesma forma, os/as gestores/as das escolas e funcionários/as, em geral, residem no próprio Assentamento. No final de 2020, essas escolas registraram cerca de 2.200 matrículas de jovens no ensino médio e 180 professores.

As escolas do campo têm como desafio trazer para o espaço escolar as lutas que pulsam no assentamento, no campo

cearense e brasileiro, ser o espaço para a construção de um novo projeto de desenvolvimento e produção que tenha como fundamento a defesa da agroecologia e da agricultura familiar camponesa, ao se organizar contra o avanço do agronegócio e do latifúndio.

Dentre as muitas ferramentas metodológicas utilizadas pelas escolas para organização e implementação da educação do campo e para a construção de uma proposta educativa que fortaleça e desenvolva experiências agroecológicas e de agricultura familiar camponesa, destacamos:

- Inventário da Realidade – é um instrumento criado para conhecer o próprio assentamento, identificando as fontes educativas, as lutas sociais, o trabalho, a cultura e a opressão do assentamento, sendo considerado um instrumento de pesquisa e de estudo permanente;
- Base Diversificada do Currículo, com os componentes Projetos, Estudos e Pesquisa, Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas e Práticas Sociais Comunitárias – são estratégias de articulação de um conhecimento engajado e comprometido com as transformações do campo, do trabalho, da produção e da organicidade nas escolas e nos assentamentos.
- Campo Experimental da Reforma Agrária e da Agricultura

Camponesa Local de encontro entre o saber e a prática, o conhecimento e o trabalho produtivo.<sup>66</sup>

Nas escolas do campo, há uma relação orgânica da educação com o trabalho, todas elas possuem campos experimentais da agricultura camponesa e da Reforma Agrária como espaço de formação. No Projeto Pedagógico, o campo experimental é “um laboratório onde experimentamos, pesquisamos, inventamos tecnologias para a ‘agricultura camponesa, a partir da realidade produtiva de cada comunidade’”. O campo experimental é um dos aspectos que diferenciam a educação do campo, ao possibilitar a relação entre teoria e prática; educação e trabalho; e educação e a realidade camponesa. A partir da realidade local, das condições climáticas, do solo, educandos/as e educadores/as, em interação com o saber popular, têm buscado novas alternativas de melhorar a produção.

Outro aspecto que merece destaque é a gestão colegiada da Escola e a forma democrática como as decisões são tomadas. Conforme os Projetos Pedagógicos, a Assembleia Geral é a instância máxima da comunidade escolar. Temos ainda o Coletivo de Educação do Assentamento com representação da

---

<sup>66</sup> Extraído dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do Campo do Ceará.

comunidade e da Escola e o Colegiado de Gestão Escolar, com representação de estudantes, funcionários, professores e comunidade. O Coletivo de Educadores (as) da Escola é formado por todos os educadores e educadoras e pelos Coletivos de educandos/Coordenação dos Núcleos de Base. Os núcleos de base são grupos de estudantes entre sete e dez membros com uma coordenação e cada turma escolhe um educando e uma educanda para compor o coletivo de educandos/as da escola. Desse coletivo, são escolhidos dois educandos por turma para representar os demais educandos/as no Colegiado de Gestão da Escola.

No que diz respeito aos Tempos Educativos, contidos nos Projetos Pedagógicos, pode-se afirmar que se “consideram todos os momentos, educativos e de intencionalidade pedagógica, os quais devem ser as principais ferramentas que mostram a diferença e o novo jeito de implementação da educação do campo”. Os Projetos Pedagógicos ressaltam que a escola não é só lugar de realização das aulas, mas é lugar de formação humana. Nesse sentido, estabelece diversos tempos: tempo formação e mística, tempo aula, tempo estudo individual, tempo estudo e pesquisa, tempo trabalho, tempo oficinas e atividades culturais, tempo seminário, tempo organicidade, tempo esporte e lazer e

tempo pedagógico. A maioria desses “tempos” são coletivos, com ênfase na cooperação, no aprofundamento de temas, na avaliação e na organização, que perpassa a escola e chega ao assentamento. Dessa forma, o campo experimental é um grande diferencial da escola do campo, porque traz a articulação entre teoria e prática; educação e trabalho; e pensamento e ação.

Nos Projetos Pedagógicos, está explícito o entendimento de que o processo educativo não é somente o lugar do aprender, ou seja, o discurso de verdade da ciência, é preciso também entender que tais projetos precisam se vincular à realidade. Também ressaltam que a escola deve valorizar a memória e história do campesinato, da natureza, sem negar a importância da tecnologia. Reconhecem que uma proposta educativa tem que respeitar a diversidade no que se refere a questões geracionais, de gênero, sociocultural, étnica e ambiental. Todos os projetos pedagógicos pesquisados se alinham à proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que tem

seus princípios filosóficos<sup>67</sup> e pedagógicos<sup>68</sup> guiados por valores socialistas e humanistas.

É importante destacarmos a organização que as escolas do campo criaram para institucionalizar a política pública de educação do campo. Isso pode ser observado por meio da articulação das escolas do campo entre si, com o setor de educação do MST e com a Secretaria de Educação do Estado. Mesmo sendo escolas estaduais, elas questionam sobre a educação universal, propõem uma educação contextualizada, na qual os sujeitos do campo sejam seus principais agentes. Assim, a Educação do Campo emerge na luta por reforma agrária que tem a educação como um dos principais focos.

### O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

---

<sup>67</sup> 1. Educação para a transformação social; 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5. Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

<sup>68</sup> 1. Relação entre teoria e prática; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização dos/as estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12. Atitude e habilidade de pesquisa; 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.



(MST) tem se constituído o grande articulador dessa proposta ao interagir com educadores/as, trabalhadores/as rurais e pesquisadores/as, em uma perspectiva de trazer para as escolas um diálogo constante com a realidade dos sujeitos do campo, a valorização do saber popular e os princípios da agroecologia. Nesse sentido, a educação extrapola o ambiente escolar e se conecta com um novo projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro. Ao longo de sua trajetória, o MST tem acumulado experiências e, a partir delas, tem construído sua proposta pedagógica direcionada para uma nova concepção de escolarização. Segundo Caldart,

(...) a própria compreensão de que as escolas do MST são escolas do campo é fruto da abertura dos Sem Terra à sociedade. Estamos nos referindo aqui a uma identidade que se produz em perspectiva, ou seja, na relação com outros sujeitos sociais e com o movimento da história. O isolamento político, cultural, pedagógico, não constrói o projeto maior de que aqui se trata. (2003, p. 66)

As Escolas do Campo fazem parte de uma política pública específica para a juventude da agricultura familiar e camponesa. Essas Escolas incorporaram a Educação do Campo em seus Projetos Pedagógicos, construídos de forma coletiva. A mais, destaca-se que seus Projetos Pedagógicos explicitam que a Educação está relacionada ao projeto de campo que compreende uma visão de desenvolvimento da agricultura camponesa a qual “valorize os saberes da terra, a cultura, a organicidade, as lutas sociais, a coletividade, a soberania alimentar, sobretudo, a garantia de uma vida digna com plenitude no campo para todos os povos camponeses” (Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Florestan Fernandes, 2012).

Em seu sentido político, a Educação do Campo questiona a educação tradicional ofertada nas áreas rurais, mas também democratiza, aos trabalhadores/as, o direito de pensarem e construírem uma perspectiva de educação para seus/suas filho/as e demais gerações. Nessa lógica, os/as camponeses/as são reconhecidos/as como sujeitos de direitos dessa nova educação/escola, mas também são os/as principais personagens da sua elaboração, rompendo a lógica vertical em que o Estado é o único a realizar e desenvolver a formação da população.

As experiências engendradas no campo brasileiro anunciam que os trabalhadores/as estão disputando uma educação que seja contra hegemônica e que corrobore para que a lógica do capital via agronegócio, seja repensada e tomada por uma alternativa agroecológica de produção de alimentos e da vida. (SALES; SOUSA, 2016, p. 121).

As escolas têm princípios e estrutura organizacional que partem do pressuposto de que escola se constrói, e que sua ação educativa se faz transformadora, bem como o seu projeto pedagógico fundamenta-se em valores e conceitos compartilhados entre os diversos sujeitos que a constituem – o marco conceitual – definindo pontos de vistas a partir dos quais a realidade será compreendida e parâmetros que nortearão toda a prática educativa transformadora dessa realidade.

O que essas escolas têm em comum? Os Projetos Pedagógicos das escolas seguem os mesmos princípios e, pelo fato de elas estarem organizadas junto ao setor de Educação criado pelo MST, isso reflete na proposta de formação e na gestão da Escola.

Outro ponto em comum às duas escolas é que os assentamentos passaram por conflitos e lutas pela conquista da

terra, e essa experiência foi incorporada na própria concepção da escola, bem como compartilhada com educadores/as e educandos/as. Os processos educativos experimentados nas escolas não estão isolados do que ocorre no cotidiano do trabalho produtivo, da cultura do campesinato, das lutas e resistências dos movimentos sociais, mas interagem com o modo de ser do sujeito do campo, com suas utopias e com sua prática pedagógica comprometida com o território camponês.

Observamos que os/as jovens que frequentam as Escolas do Campo têm uma formação que possibilita sua conexão com a realidade local, com a cultura camponesa sem se desvincular das questões sociais, política, econômica e cultural do país. A Escola do Campo proporciona, aos educandos e educandas, a participação efetiva na construção do processo educativo, tornando-os conscientes do seu papel na construção da sua formação educativa-cidadã.

Com relação aos/as professores/as das escolas do campo, tem ocorrido uma formação continuada. Como bem nos coloca Saviani (2009), a formação docente é uma necessidade posta desde o século XVII, mas, institucionalmente ocorreu “no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de

criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (p. 143). No Brasil, a formação docente passou a ter um caráter institucional após a independência, período que também se discutiu a organização da instrução popular (*ibidem*).

A formação docente faz parte da prática educativa e, na Educação do Campo, é um dos pilares, indo além das aprendizagens de conteúdo e de metodologias de ensino, pois os professores/as desenvolvem o que Freire (1991) denomina de “pedagogia da pergunta”, isto é, problematizam conteúdos a serem ensinados e são incentivados a estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem. A escola do campo busca utilizar o tempo escolar “para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual” (FREIRE, 1991, p. 35).

Diversos/as docentes e gestores/as das escolas do campo são militantes do MST e obtiveram seus cursos de graduação e pós-graduação por meio do PRONERA para aprimorar seu conhecimento em uma perspectiva crítica e dialógica, em que educandos/as e educadores/as sejam sujeitos de direito. Segundo

Freire, essa postura, permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras (FREIRE, 1991, p. 82).

Importante ressaltar as semanas pedagógicas que ocorrem anualmente, em 2020 aconteceu a 10<sup>a</sup> Semana Pedagógica das escolas de ensino médio do campo dos assentamentos de Reforma Agrária do Estado do Ceará, com cerca de 300 participantes, educadores/as, educandos/as, gestores, técnicos da Secretaria de Educação, representantes das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e militantes do MST. Durante cinco dias, a programação foi intensa, contemplando discussões sobre a conjuntura política, agrária e educacional, foi realizada avaliação das ações desenvolvidas durante o ano anterior, pontuando os avanços e limites, além do planejamento para o ano em curso. Em 2020, foram realizadas oficinas de comunicação; organização do trabalho e técnicas produtivas; e prática social comunitária.

No cotidiano das Escolas do Campo a prática educativa desenvolvida requer que o perfil de educador do campo exija

uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra. (MOLINA, 2011, p. 28)

O fato de as escolas terem educadores/as inseridos na realidade local e comprometidos com a proposta educativa da Educação do Campo tem contribuído para que os educandos/as aprofundem e valorizem os saberes e a cultura dos povos do campo. Os/as educadores/as têm consciência de que seu papel não se resume ao repasse de conteúdos programáticos, pois são participantes ativos do saber-fazer pedagógico, são construtores da dinâmica escolar em todos os seus aspectos. Com os/as educadores/as realizamos uma parceria para desenvolver o projeto “Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural (Residência Agrária Jovem)”

#### **4. DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLAS DO CAMPO**

O projeto “Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural (Residência Agrária Jovem)” foi mais uma das formas de parceria entre a universidade, MST e escolas do campo. Por meio da chamada pública MCTI/MDA/CNPq nº 19/2014, conseguimos aprovar o projeto com uma equipe técnica formada por professoras e estudantes de Pós-Graduação da UFC e membros do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

O referido projeto foi desenvolvido juntamente a Escolas de Ensino Médio Maria Nazaré de Souza, no Assentamento Maceió, em Itapipoca/CE; João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, em Madalena/CE; Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa/CE; e Francisco Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema/CE. Participaram do curso estudantes matriculados e egressos das quatro escolas. Foram disponibilizadas quarenta e seis vagas, sendo vinte para estudantes matriculados e vinte e seis para estudantes egressos, que tenham concluído o ensino médio, distribuídas entre as escolas e as turmas de segundo e terceiro ano.



O curso teve como objetivo formar jovens estudantes e egressos dos Assentamentos de Reforma Agrária que estavam cursando ou tinham concluído o ensino médio, para uma compreensão crítica da realidade do campo, com base nos princípios da agroecologia e enfoque no desenvolvimento sustentável do campo, a partir de quatro eixos temáticos fundamentais: Educação do Campo, Extensão Rural em Bases Agroecológicas, Tecnologias Sociais Apropriadas às Condições do Semiárido e Sujeitos do Campo. A partir do diálogo entre Escola, Comunidade e Universidade, o curso visou, ainda, a sensibilizar os estudantes para a formação superior na área das Ciências Agrárias, apontando possibilidades de uma educação tecnológica e científica na perspectiva da agricultura camponesa.

A metodologia utilizada no curso foi a Pedagogia da Alternância<sup>69</sup>, desenvolvida em dez etapas de formação, integralizadas por meio da alternância, com atividades, como

---

<sup>69</sup> Metodologia iniciada em 1935, na França, para atender às especificidades de uma educação para os agricultores. Foi desenvolvida em forma de alternância, ou seja, um tempo de permanência na escola e outro tempo de permanência na comunidade, na família. No Brasil, a experiência inicia em uma Escola Família Agrícola – EFA, no estado do Espírito Santo, em 1968, em Olivânia, no município de Anchieta, trazida pelo Jesuíta Padre Umberto Pietrogrande.

seminários, palestras, oficinas, aulas práticas, visitas técnicas e atividades de campo, com duração de dezoito meses, no período de março de 2015 a agosto de 2016, com carga horária total correspondendo a trezentas e oitenta e quatro horas, em regime de alternância, compreendendo duzentas e quarenta horas reservadas para a realização do Tempo Escola e cento e quarenta e quatro horas para o Tempo Comunidade.

As atividades do Tempo Escola ocorreram nas próprias escolas de ensino médio, em rodízio, e em espaços da Universidade Federal do Ceará, conforme planejamento pedagógico do curso, em meses alternados. Já as atividades do Tempo Comunidade aconteceram nas escolas e comunidades de origem, com acompanhamento de monitores.

Na forma presencial, o curso sempre iniciava com uma mística realizada pelos/as participantes, atividade que já faz parte da cultura da educação do campo e dos movimentos sociais. Em seguida, ocorria o estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas. Havia também tempo destinado à leitura individual e ao registro das vivências, das reflexões e dos aprendizados construídos na etapa, bem como ao estudo em grupo. A mais, foi reservado um tempo para as atividades de convivência e de lazer.

Os temas trabalhados nos seminários e oficinas foram agrupados por eixos curriculares, por exemplo, no eixo Educação do Campo foram discutidos: A Questão Agrária no Brasil; Educação do campo e escola; Convívio com o Semiárido. No eixo Sujeitos do Campo: A formação do campesinato; A diversidade dos sujeitos do campo; A juventude camponesa. No eixo Extensão Rural em Bases Agroecológicas: Extensão e Comunicação; Extensão Rural; e Educação Popular. No eixo Tecnologias Adequadas ao Semiárido: Agroecologia e soberania alimentar; Uso e manejo da Água; e Uso e manejo do Solo. Ao final do curso, estudantes de cada uma das escolas planejaram e elaboraram um Projeto e os Trabalhos de Conclusão de Curso. Alguns temas foram trabalhados fora dos eixos, como Gênero e Sexualidade, Elaboração de Projeto de Pesquisa e Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso.

Nessa aprendizagem mútua entre universidade e movimentos sociais, utilizamos no projeto a forma já experienciada pelo MST, ou seja, os/as estudantes foram organizados em um coletivo e escolheram um nome significativo para identificar a turma. Esse coletivo formou a Assembleia de Turma, principal espaço para discussões e deliberações de interesse coletivo. Os/as estudantes de cada escola constituíram o Núcleo de Base – NB, ambiente de coletividade primária, que constitui a base para a participação no processo de gestão do curso, estudo, mística, disciplina e trabalho. Cada NB também escolheu um nome significativo e uma coordenação formada por um rapaz e uma moça. Os/as coordenadores/as dos NB formaram o coletivo de coordenação da turma e indicaram também, entre eles, um casal para a sua coordenação e um/a relator/a durante o Tempo Escola. Esse coletivo assumia as Coordenações do Dia (um casal por dia) e tinha como tarefa garantir a realização do programa de atividades, o bom funcionamento dos NB e o acompanhamento do trabalho das equipes.

O Tempo Comunidade, período em que permaneciam em suas localidades, os/as jovens desenvolviam atividades de estudo, de escrita de síntese de aprendizagens realizadas na etapa do Tempo Escola, atividades de pesquisa na Escola e no

Assentamento para elaboração do diagnóstico da realidade. Também foi desenvolvido o Projeto Coletivo de Intervenção Agroecológica nos Campos Experimentais das Escolas. Durante o Tempo Comunidade, houve a participação dos/as educadores da disciplina OTTP que acompanhavam e orientavam os trabalhos de campo e a execução do projeto dos/as estudantes.

Ao final do curso, os/as estudantes concludentes apresentaram o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, com temáticas escolhidas a partir da realidade local. A Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira apresentou o tema: Diagnóstico e coleta das sementes crioulas para uma implementação de um banco de sementes na Escola do Campo João Sem Terra; a Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes apresentou: Agrofloresta: produzindo com a natureza ecologicamente; a Escola de Ensino Médio Nazaré Flor apresentou: Quintais produtivos: construindo soberania alimentar no Assentamento Maceió, Itapipoca - Ce; a Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros apresentou: Mandiocultura e seus derivados: um resgate cultural em promoção da valorização do cultivo da mandioca no Assentamento Lagoa do Mineiro.

Observamos, com a qualidade dos TCC apresentados, o processo dialógico entre o pensar e agir, bem como a construção

do conhecimento praticada de forma coletiva para gerar mudanças. Diante disso, nota-se que “a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1987, p. 48).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. (LOPES, 2009, p.167)

Controle, inclusão, resistência, são muitos aspectos para entendermos a política Educação do Campo. Mesmo com todos os riscos de captura, conseguimos visualizar essa política também, a partir da resistência.

A Educação do Campo é antes de tudo um movimento, que tem como foco a luta pela diminuição das desigualdades no que se refere ao acesso à educação de qualidade. É também uma política pública que, nos seus 23 anos, acumulou experiências; reuniu instrumentos legais que possibilitaram sua legitimidade; e colocou em pauta as especificidades dos sujeitos do campo, como dias letivos de alternância e a criação do programa de grande abrangência – o PRONERA.

Podemos constatar que a Educação do Campo foi um salto qualitativo para a realidade educacional do campo, pois, se anteriormente tínhamos precárias escolas rurais com construções de meia parede de barro, com turmas multisseriadas, com professores/as com formação básica, hoje temos, nos assentamentos rurais, escolas de ensino médio com estrutura modelo MEC e professores/as com curso superior. Cumpre destacar que a Educação do Campo rompe com o paradigma urbano ao trazer o reconhecimento do campo como território produtor de saber e dos sujeitos do campo como construtores de sua própria história. É inegável a contribuição dessa política pública quando verificamos a diminuição do analfabetismo e da evasão escolar e o acesso de jovens e adultos ao ensino médio e ensino superior.

Destacamos, também, a forma como essa política foi formulada e executada, o papel fundamental dos Movimentos Sociais do Campo, o diálogo entre movimentos e o Estado, a parceria com as universidades, o que pode ser considerado como grande avanço dessa política. Contudo, isso não significa ausência de conflitos, os embates fazem parte do processo, principalmente na execução da política, quando as disputas de poder e de saber ficam mais explícitas. Vale salientar que essa política reduziu as desigualdades do acesso à educação escolar entre cidade e campo, bem como possibilitou uma educação mais contextualizada, abrindo espaço para formação crítica.

Os desafios postos para a Educação do Campo são muitos nessa conjuntura social e política, com a crise sanitária, com os cortes de orçamentos, de direitos sociais, de desmonte da educação, ao mesmo tempo são propulsores de novas lutas para os movimentos sociais em defesa da Educação do Campo. Nesse cenário, a sociedade não parou, existe um movimento de resistência que tem reagido de forma afirmativa com relação à precariedade, empobrecimento, desemprego e violência, resultante dessa crise de governança. Os/as professores/as e direção das Escolas do Campo se somam a esse movimento, que, nas ruas e nas redes sociais, criam formas de interatividade, promovem eventos para



discussão da conjuntura, ampliam suas ações político-educativas, compartilham informações e produzem saberes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 fev.2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n.1, p.60-81, jan./jun., 2003.

\_\_\_\_\_. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43. set./dez., 2001

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Realidade**, 34(2):153-169 maio/ago., 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana C. Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990.

Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Florestan Fernandes, 2012

Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Escola João dos Santos de Oliveira, 2010

Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Escola Nazaré Flor, 2012

Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Formação Integral do Campo Escola Francisco Barros, 2011

SALES, Celecina M. V.; SOUSA, Kamila C. As escolas do campo do Ceará: conquista, direito e novas perspectivas para a juventude. In: FIGUEIREDO, João B. A.; VERAS, Clédia I. M.; LINS, Lucicléa T. (Org.). **Educação popular e movimentos**

**sociais:** experiências e desafios. 1. ed. Fortaleza: Impreco, 2016, v. 1, p. 118-140.

SALES, Celecina M. Veras. Mulheres Jovens Rurais: marcando seus espaços in SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (orgs.). **Gênero e Geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. Pag. 423 a 448

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun., 2009. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a\\_pdf/revista\\_sedh\\_dh\\_02.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_02.pdf). Acesso em: 16 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov., 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, out., 2007.

**PARTE 2**  
**NOVOS OLHARES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E**  
**PROPOSTAS DE NOVAS PRÁTICAS**

**MAIS INFÂNCIA CEARÁ: PROGRAMA DE INCLUSÃO**  
**PARA BENEFICIAR O DESENVOLVIMENTO**  
**INFANTIL**

**Iêda Maria Maia Pires**  
**Onélia Maria Moreira Leite de Santana**

**Introdução**

O Estado do Ceará tem sido referência para o Brasil por ter construído, desde a década de 1980, programas que beneficiam famílias e crianças que vivem em situação de extrema pobreza. De acordo com Rui Aguiar (2019)<sup>70</sup>, chefe do escritório do Unicef: “*Há quatro décadas, o Ceará vive um estado de mais*

---

<sup>70</sup> Programa Mais infância Ceará (Ebook, p.3). Acesso no link <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/EBook-MaisInfanciaCeara-2019.pdf>

*infâncias, implementando uma série de tecnologias sociais que têm induzido a moderna política pública brasileira para a infância*”. Assim, a trajetória de luta a favor das infâncias no Ceará impulsionou o governador a transformar esses programas em uma política pública permanente que tem beneficiado os 184 municípios cearenses, com suas famílias, bebês e crianças.

Muitos fatores contribuíram para que o referido governo priorizasse investimentos na primeira infância. A própria legislação avançada nesse sentido, como a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1999, já dão prioridade e um olhar atento sobre a proteção integral e absoluta, como condição peculiar, para o desenvolvimento humano e o bem da sociedade. Além desse aparato legislativo, destaca-se a Lei n. 13.257/2016, que dispõe sobre as políticas públicas, especificamente destinadas à Primeira Infância. Com isso, muitos ditames protetivos foram expressamente previstos para formulação e execução orçamentária de políticas sociais públicas específicas, com planos, programas e serviços (projetos sociais) que se destinam ao atendimento especial e integral de tudo aquilo que pode favorecer a infância. Foi criada igualmente uma Frente Parlamentar da Primeira Infância, composta por 200

parlamentares incentivando iniciativas de políticas municipais e estaduais para a Primeira Infância<sup>71</sup>.

Contribuições de pesquisas em neurociências<sup>72</sup> afirmam que a fase intrauterina e os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. Mostram que é na gestação (especialmente nos primeiros mil dias), que o desenvolvimento do cérebro rapidamente pode apresentar circuitos neurais positivos, se fortalecidos por meio do estímulo e das relações de vínculo. Além da saúde física e emocional, as habilidades sociais e as capacidades cognitivas e linguísticas, se bem trabalhadas podem repercutir<sup>73</sup> na escola e, no futuro, no ambiente de trabalho e na sociedade como um todo.

No âmbito da Educação Infantil, foi criado um Fórum muito ativo que defende a educação e os cuidados de formas

---

<sup>71</sup> Avanços do Marcos Legais para a Primeira Infância (<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>)

<sup>72</sup> Shonkoff JP, Boyce WT, McEwen BS. Neuroscience, molecular biology and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. *JAMA*. 2009; 301:2252-9. doi:10.1001/jama.2009.754.

<sup>73</sup> Por que investir na Primeira Infância ([https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692020000100200&script=sci\\_arttext&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692020000100200&script=sci_arttext&tIng=pt))

## MAIS INFÂNCIA CEARÁ: PROGRAMA DE INCLUSÃO PARA BENEFICIAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

indissociáveis para bebês e crianças, inspirando inclusive a criação de um Movimento Interfórum de Educação Infantil no Brasil, defendendo a qualidade para a Educação Infantil. Muito importante para a prioridade na primeira etapa da educação básica no Ceará, foi a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa. No referido programa o foco para a Educação Infantil priorizou a formação em serviço, de professoras(es), gestoras(es) e demais profissionais que precisavam de conhecimentos específicos para trabalhar a educação e os cuidados de forma indissociáveis para bebês e crianças. Como também a necessidade de fortalecer a parceria família, escola de Educação Infantil e comunidade, em prol do desenvolvimento integral da primeira infância.

No âmbito da saúde muitos cursos foram organizados com a criação de agentes comunitários de saúde, proporcionando orientações para as famílias, diminuindo significativamente a mortalidade infantil. Com a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, a política para a primeira infância tem realizado programas para o fortalecimento dos vínculos afetivos beneficiando famílias e comunidade, tendo bebês e crianças como prioridade absoluta. Para isso, já potencializaram formações para capacitar profissionais com temáticas e competências para cuidados e proteção desta primeira etapa da vida humana.

No setor da Cultura, o Ceará foi o primeiro Estado a criar o Plano de Infância e Cultura, com a Lei nº 122, de 12.09.2017, cujo texto-base do plano foi elaborado com participação ativa de representantes locais e do Grupo Nacional Cultura Infância, coordenado com a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult-CE). Como cita Lima e Costa<sup>74</sup> (2019, p.7)

A proposta da criação de um Plano de Cultura para a Infância do Ceará visava institucionalizar uma política cultural na qual a criança fosse reconhecida como um indivíduo detentor de direitos. O objetivo era então o de levantar, por meio de uma escuta pública, as reais necessidades para a construção de um cenário cultural efetivo, para as crianças cearenses, mobilizando diferentes atores sociais e culturais...

Estes autores falaram com muita propriedade sobre essa realidade vivida na organização, elaboração e publicação do

---

<sup>74</sup>LIMA, D. R.; COSTA, L.L. da. Plano de Cultura Infância do Ceará: um exercício de planejamento e resultado de escuta de demandas sociais (<https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/38284/23282>).



## MAIS INFÂNCIA CEARÁ: PROGRAMA DE INCLUSÃO PARA BENEFICIAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Plano de Infância e Cultura, realizado de forma democrática, por meio da participação ativa de muitos atores sociais que defendem a primeira infância no Ceará. A referida Lei foi fidedigna em respeitar os direitos de bebês, crianças e infâncias do Ceará<sup>75</sup>.

Nesta mesma linha de acontecimentos e iniciativas para proteção dos direitos de bebês e crianças, temos a criação pioneira da Rede da Primeira Infância do Ceará, sendo a primeira do Brasil. Essa rede é formada por representantes de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado e de outras entidades que atuam na promoção e na garantia dos direitos da criança de zero a seis anos. A Rede da primeira infância tem monitorado as políticas públicas dos municípios e incentivado novas ações para a primeira infância. Inclusive lançou um guia para a elaboração dos Planos Municipais para a Primeira Infância, com apoio especial do UNICEF-Ceará.

---

<sup>75</sup>Destaca-se igualmente o trabalho profícuo e militante do Procurador do Trabalho no Ceará, Antônio de Oliveira Lima, que desenvolveu ações inicialmente em 51 municípios cearenses para combater o trabalho infantil no Ceará. Ele é titular da Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Coordinfância) do Ministério Público do Trabalho (MPT) no Ceará, recebeu o Prêmio de Direitos Humanos 2009 na categoria "Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente". Criou em 2008, o Programa chamado PETECA na qual fez parte, compondo um comitê interinstitucional incluindo a Universidade Federal do Ceará, para combater o trabalho infantil. Esse comitê atua nos 184 municípios cearenses e luta pelo direito da criança a estudar, brincar e fazer arte, nunca trabalhar.

A antiga associação das primeiras-damas do Estado do Ceará (APDCE), hoje chamada de Associação para o Desenvolvimento dos Municípios<sup>76</sup>, contribuiu e continua contribuindo demasiadamente para fortalecer essa rede de proteção para a primeira infância. Organizou e implementou muitos programas. Dentre eles, o projeto Eu Sou Cidadão, beneficiando milhares de crianças e adolescentes, lançado desde 2002 com o intuito de estimular o prazer pela leitura. Atualmente, esse referido programa se constitui uma ferramenta que contribui com a formação cidadã e o protagonismo de crianças e jovens cearenses. Outra associação presente e atuante é a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará que muito tem contribuído com a primeira infância, em todos os setores, como educação, saúde, proteção social e cultura.

Historicamente, sabe-se que o Ceará tem uma experiência significativa em relação à Cooperação com os municípios, servindo de exemplo para muitos estados brasileiros, no que diz respeito às ações intersetoriais e de parceria para qualificar ações de educação e de cuidados para gestantes, bebês, crianças, jovens

---

<sup>76</sup>Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará. [https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Plano\\_de\\_Acao\\_2015.pdf](https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Plano_de_Acao_2015.pdf)

## MAIS INFÂNCIA CEARÁ: PROGRAMA DE INCLUSÃO PARA BENEFICIAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

e adultos. Desde o início, essa trajetória do Acordo de Cooperação tem contado com o apoio de muitos parceiros. Isto tem sido preponderante para que as políticas públicas para a primeira infância evoluam e se qualifiquem para beneficiar as crianças cearenses.

Em 2004 e nos anos seguintes o referido acordo passou por reorganização, apresentando maior eficiência. A cooperação envolvendo os municípios no Ceará explica a razão pela qual o Programa “Mais Infância Ceará” tem dado certo e contribuído para melhorar as condições de vida de gestantes, bebês, crianças e famílias. São realizadas ações para o fortalecimento dos vínculos familiares, da formação de professores para a Educação Infantil e para o livre brincar e interagir, com o apoio multidisciplinar de vários profissionais, secretarias e outros órgãos afins que lidam com a primeira infância.

Com esta quantidade de ações intersetoriais, a ex primeira-dama do Estado do Ceará achou importante criar o Comitê Consultivo das Políticas de Desenvolvimento Infantil. Ressalte-se que esta iniciativa foi significativa para potencializar ações multiprofissionais com parcerias responsáveis e competentes para melhorar a vida de famílias, bebês e crianças cearenses.

## **Comitê Consultivo para o Desenvolvimento Infantil**

A composição desse comitê compreende os seguintes segmentos: representantes das Secretarias do Desenvolvimento Agrário; Planejamento e Gestão; Saúde; Educação; e do Trabalho e Desenvolvimento Social, recentemente chamada de Secretaria de Proteção Social (Secretaria de Justiça, Mulheres e Direitos Humanos – SPS). Também participam o Instituto de Pesquisas do Ceará – IPECE e as Secretarias da Cultura, do Esporte, da Justiça e o Gabinete do Governador.

A responsabilidade deste Comitê é se reunir permanentemente para propor “a formulação de políticas e diretrizes de programas e projetos com foco no desenvolvimento infantil”, [bem como por promover] “a articulação de políticas, programas e projetos voltados para a melhoria da qualidade de vida na primeira infância”. (Programa Mais Infância Ceará, 2019. p.7).

Como explicitado acima, esse Comitê é especialmente designado para elaborar e também acompanhar e avaliar políticas públicas que garantam condições mínimas para a sobrevivência,

desenvolvimento físico, intelectual, emocional, com interações e brincadeiras para bebês e crianças cearenses. Tudo isso para que elas(es) tenham suas infâncias protegidas e respeitadas.

É indiscutível que esses programas enfrentam enormes desafios, tanto em função das próprias condições de vida quanto a limitações de oportunidades das famílias e crianças que vivem abaixo da linha de pobreza, bem como, pelas realidades econômicas diversas e precárias que alguns municípios enfrentam.

Assim, o governo do estado do Ceará precisou utilizar da complexa combinação de serviços indispensáveis que visam expandir o acesso à qualidade e melhoria das condições de vida e de desenvolvimento de bebês e crianças, fortalecendo a intersetorialidade. Foi assim que foi publicado o Decreto nº 31.264, de 31.07.2013, instituindo o “Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil no Ceará. E no ano de 2015 houve a interligação de secretarias de Estado, com ações multidisciplinares elegendo a elaboração de um Plano Estadual pela Primeira Infância.

Em relação à construção do Plano Estadual para a Primeira Infância, tivemos a oportunidade de contribuir também, contando com a intensa participação democrática de muitas

pessoas estudiosas sobre a primeira infância, militantes e engajadas na luta para assegurar os direitos de todos(as) bebês e crianças. Assim como exara o art. 227 da Constituição Federal de 1988<sup>77</sup>,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Um dos grandes feitos da elaboração deste referido Plano Estadual, inspirado às contribuições do Plano Nacional da Primeira Infância, motivou mais de 140 municípios cearenses a elaborar os Planos Municipais para Primeira Infância, orientados especialmente pela Rede da Primeira Infância do Ceará, apoiados pela Associação para o Desenvolvimento dos Municípios e pelo

---

<sup>77</sup>[Constituição da República Federativa do Brasil - Art. 227 \(senado.leg.br\)](http://senado.leg.br)

## MAIS INFÂNCIA CEARÁ: PROGRAMA DE INCLUSÃO PARA BENEFICIAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Unicef, com a implementação do Selo Unicef que requisitava essa etapa para os municípios na realização de etapas para conseguir o Selo. Essa ação citada faz parte das responsabilidades acordadas pelo Comitê Consultivo Intersetorial para a Primeira Infância. Como relata o documento do programa Mais Infância Ceará, as outras atribuições do Comitê são as seguintes:

- Apoiar a realização de campanhas e demais estratégias de comunicação a respeito da estimulação do desenvolvimento infantil;
- Promover a realização de eventos relativos ao desenvolvimento infantil.
- Fortalecer as articulações intersetoriais dos programas de apoio ao desenvolvimento infantil.
- Acompanhar a aplicação de recursos públicos com o objetivo da redução das desigualdades municipais e entre diferentes grupos populacionais.
- Estabelecer metodologia de monitoramento dos programas e projetos de atenção à família estabelecidos no âmbito do PforR<sup>78</sup> voltados ao desenvolvimento infantil.
- Apoiar a elaboração e formulação de políticas e diretrizes de programas de estímulo ao desenvolvimento infantil adaptados às necessidades de indígenas, quilombolas e outras comunidades isoladas.
- Realizar de estudos e pesquisas de diagnósticos sobre o desenvolvimento infantil em parceria com universidades e organizações governamentais e não governamentais.

---

<sup>78</sup> Programa para Resultados do Estado do Ceará (PforR)

- Criar de uma Biblioteca Virtual da Primeira Infância que reúna as informações sobre os programas e políticas públicas para o desenvolvimento infantil.
- Acompanhar indicadores sobre violação de direitos das famílias com crianças de zero a 5 anos.
- Acompanhar as metas da educação infantil do Plano Nacional de Educação (PNE) no Estado do Ceará.

O Programa Mais Infância Ceará foi atualizado com a Lei Estadual em janeiro de 2021, transformando-se em política pública do Estado, substituindo o que estava vigente desde 22 de março do ano de 2019, isto é, com a antiga instituição do referido programa, para fortalecer a promoção de ações intersetoriais que passaram a qualificar criteriosamente o desenvolvimento infantil.

Destacam-se nesse programa *quatro pilares: tempo de nascer; tempo de crescer; tempo de aprender e tempo de brincar.*

### **A importância do tempo de nascer e as políticas de atendimento**

O **Tempo de Nascer** foca no cuidado materno-infantil para que haja a redução da morbimortalidade materna e perinatal. Todas as ações são meticulosamente organizadas para possibilitar a realização de exames de pré-natal de Alto Risco especialmente para gestantes com alto risco diagnosticadas, em Policlínicas e



Maternidades de Referência para essa problemática. Além disso, são ofertados métodos contraceptivos de longa duração às mães/mulheres que tiveram essa gravidez de alto risco. Para qualificar essas ações acontecem capacitação de médicos e enfermeiros com o objetivo de qualificar e orientar para lidar essas situações e especialmente com a linha de cuidado materno-infantil.

Foram criados os **Núcleos de Estimulação Precoce**<sup>79</sup>, em locais nos quais acontecem atendimento aos bebês e crianças com atrasos no desenvolvimento. Esses núcleos foram implantados nas policlínicas do Estado, com *kits* de estimulação precoce, adquiridos pelo Estado do Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce (Nutep), ligado à Universidade Federal do Ceará (UFC). Neste espaço, são atendidos(as) bebês e crianças que têm distúrbios neuropsicomotor como: microcefalia, paralisia cerebral, síndrome de Down, prematuros e outros, acompanhados(as) e estimulados(as) por terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos(as) e psicólogos(as), duas vezes por semana. As famílias também recebem orientações para continuar estimulando em casa seus bebês e crianças.

---

<sup>79</sup><https://www.saude.ce.gov.br/2016/07/27/nucleo-de-estimulacao-precoce/>

Várias frentes para chamar a atenção de gestoras(es) tais como prefeitos, secretários e demais profissionais que lidam com a primeira infância, são comumente colocadas em prática, com esse programa Mais Infância. Contando com a parceria do Instituto Alana foram distribuídos por volta de sete mil DVDs do documentário o “*Começo da Vida*” para todas as escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Estado. Nele está o filme que fala da importância dos primeiros anos de vida. No dia do lançamento do referido filme, aconteceu aqui no Ceará, uma seção especial no Cine de maior referência cultural do estado. O público participante era de crianças, adolescentes, famílias e gestoras(es), que desfrutaram de um momento prazeroso de informações preciosas, sobre a importância dos primeiros dias de vida de uma pessoa.

### **Crescer com dignidade, fortalecimento dos laços afetivos e com educação de qualidade**

O **Tempo de Crescer** é um pilar bem abrangente e segue por um lado, com o objetivo de fortalecer uma rede para ampliar os vínculos familiares e comunitários, oferecendo serviços e formações para profissionais colaborarem com “Visita

Domiciliar” apoiando famílias para cuidar de bebês e crianças, potencializando o desenvolvimento integral e com qualidade. Outra frente, diz respeito a valorização de programa que já realizam visitas domiciliares em todo o Ceará tais como: Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), o Programa Primeira Infância no SUAS/ Criança Feliz e Programa de Apoio ao Crescimento Econômico com Redução de Desigualdades sustentabilidade Socioambiental (PforR). Sobre o Programa PADIN, Iêda Pires e Elvira Mota (SEDUC, 2020, p.112-124), afirmam que no Programa PADIN, destaca-se a promoção de um ambiente de educabilidade familiar, considerado como essencial para o sucesso e o desenvolvimento da criança.

E que os motivos que justificam a importância do mesmo, podem ser discutidos em diversas naturezas. Em primeiro lugar, decorrem das profundas dificuldades pelas quais passam as famílias de baixa renda, ou as que vivem em situação de extrema pobreza, vítimas de suas más condições de vida e, conseqüentemente, as transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação

dos(as) filhos(as), que podem estar prejudicando o bem-estar das(os) mesmos(as). Em segundo, os reflexos das condições subumanas de vida das crianças, que são afetadas em seu desenvolvimento emocional e corporal, prejudicados pela ausência de informações básicas. Em terceiro, estão fundamentados na evolução das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil, as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos.

Finalmente essas autoras relatam que o Programa para o Desenvolvimento Infantil (PADIN) valoriza aspectos, culturais, sociais, educativos e humanos, na perspectiva das relações dialógicas, amorosas, saudáveis, competentes e qualitativas para a educação e cuidados dos vínculos afetivos e cognitivos de bebês e crianças. Além do mais, com esse programa houve qualificação de todos os profissionais envolvidos, sejam eles agentes comunitários de saúde, agentes para o desenvolvimento infantil, supervisores, profissionais da educação, saúde e assistência, social, bem como os da área de proteção social. E mais

interessante é que muitas realidades dessas crianças que vivem abaixo da linha de pobreza tiveram um avanço significativo na qualidade de vida e no direito à humanidade.

Sabe-se que neste período em que as atividades não estão acontecendo de forma presencial devido aos Decretos governamentais, para que as vidas possam ser preservadas, em virtude do Coronavírus. O Programa PADIN que anteriormente acontecia com visitas domiciliares quinzenais, agora acontece de forma virtual, quatro vezes na semana. Sendo as famílias acompanhadas online, por agentes de desenvolvimento infantil. As famílias que não têm tecnologias digitais estão sendo acompanhadas por agentes de saúde. Todas elas recebem orientações de cartilhas e projetos de contos de histórias, para que as crianças sejam amadas e cuidadas por seus familiares.

Vale salientar aqui outra ação especial e nobre, nesse pilar do *Tempo de Crescer*, ligada diretamente ao programa **Mais Nutrição**. O referido programa busca parceria nas centrais de produção locais de comercialização, evitando desperdício. Em seguida, faz doação de toneladas de alimentos “in natura, polpas e mix de preparo de alimentos, com base em experiências científicas de preservação e uso, beneficiando crianças e

adolescentes de 91 entidades de Fortaleza, Caucaia e Maracanaú. Com projeção para beneficiar também instituições do Cariri.

Destaca-se também nesse pilar descrito acima, a **Formação Profissional** com capacitações em várias áreas tais como: Saúde, Educação e Assistência. Além dos profissionais capacitados, as famílias também são beneficiadas com temáticas de proteção, cuidados, educação e promoção da parentalidade positiva, estimulando os vínculos familiares e a redução da violência.

Este Pilar do Tempo de Crescer destaca-se primordialmente na área da Educação Infantil, no sentido em que a primeira etapa da educação básica no Ceará passou a ter mais atenção e prioridade. Desde o momento em que os agentes começaram a passar na casa das famílias incentivando o e orientando os familiares para ajudar a ampliar o desenvolvimento infantil. Como também motivá-los a colocar seus filhos na creche, isso tem se tornado um avanço significativo. Depois tem o tempo de aprender, no qual a Secretaria de Educação do Estado do Ceará passou a dar maior suporte o pedagógico na formação de profissionais da Educação Infantil, inclusive aos gestores da Escola de Educação Infantil, Por essa razão tem também o Tempo

de Aprender. Como afirmam, Leite, Santana, Soares e Adami (SEDUC, 2020, p.17)

O Tempo de Aprender entende a escola como direito de todos, buscando atender à meta de universalizar a oferta de pré-escola e ampliar a oferta de creches. Visa, pois, apoiar a construção e a qualificação dos Centros de Educação Infantil, além do fortalecimento das famílias para o cuidado e promoção do desenvolvimento de seus filhos. (SEDUC, 220, p.17)

### **Atenção especial a primeira etapa da Educação Básica**

A Educação Infantil no Estado Ceará deu uma guinada qualitativa em todos os aspectos, com o apoio do governo do estado e com o Programa Mais Infância. É importante registrar que já existia reivindicação e empenho de pesquisadoras(es), técnicas(os) e militantes que sempre lutam para que esta etapa da Educação Básica tenha notoriedade e qualidade para a educação e cuidados de bebês e crianças. Acontece que esse momento histórico tem mostrado que há maior comprometimento, desde a

criação de uma coordenadoria até o fortalecimento dos acordos de cooperação com os municípios, para que professoras(es), gestoras(es) e demais profissionais que lidam com a primeira infância tenham formação em serviço continuamente. Essas formações têm ajudado demasiadamente a tratar das especificidades necessárias para trabalhar com a Educação Infantil.

Mesmo com a Pandemia e propagação do Coronavírus, a Secretaria de Educação do estado do Ceará proporcionou online, formações, webconferências, reuniões, com profissionais, gestores e famílias, tentando minimizar os efeitos negativos causados pelo distanciamento social.

Destaca-se com notoriedade as produções de cadernos e documentos que orientam as famílias a fortalecer os vínculos afetivos com seus bebês e crianças, sem jamais caracterizar ações escolarizantes. Por outro lado, sabe-se que esses materiais infelizmente não chegam para todas as famílias com crianças pequenas, pelo fato de que muitas não terem acesso às tecnologias. Outro fator importante na produção desses documentos é a ênfase dada à diversidade e inclusão, principalmente quando se trata de bebês. Todo esse trabalho tem eficácia com a colaboração das Coordenadorias Regionais de



Desenvolvimento de Educação – CREDE, que são a extensão dos trabalhos realizados e coordenados pela Sede da Secretaria de Educação em Fortaleza e que têm a missão de supervisionar e articular essas ações com as Secretarias de Educação Municipais (SME), consagrando assim o Plano de Cooperação realizado entre o Governo do Estado do Ceará e os Municípios.

### **A Interação e a Brincadeira com eixos estruturantes para as infâncias**

O Programa Mais Infância tem como foco principal no “Tempo de Brincar”, para assegurar o direito de bebês e crianças para brincar em espaços públicos revitalizados em vários municípios cearenses. Principalmente nas praças públicas, nas quais foram colocados equipamentos como playgrounds, quadras esportivas, áreas de convivências para familiares e para fortalecimento dos vínculos afetivos, espaços para realização de atividades artísticas culturais e de lazer. Foram criadas igualmente as brinquedocreches e brinquedopraças e o fortalecimento de parcerias com o UNICEF, a TV Ceará, o Centro Dragão do Mar, que é um espaço multicultural e com o Cine São Luz, ampliando as ações que beneficiam a importância da

brincadeira e das interações familiares como primeira infância. Foram produzidos documentários sobre todas as formas de brincadeiras, priorizando especialmente as brincadeiras populares. Destaca-se parceria com o Hospital Infantil Albert Sabin para implantação de espaços lúdicos como uma brinquedoteca, para crianças internadas e que necessitam do referido Hospital.

Esse Programa Mais Infância além das múltiplas dimensões elencadas acima para beneficiar a primeira infância, deu notoriedade a inclusão quando priorizou o projeto “Praia Acessível”. Foram planejados e organizados materiais adaptados com cadeiras anfíbias para que crianças, jovens e adultos possam usufruir do banho de mar e de atividades desportistas na praia.

### **Considerações Finais**

No contexto das desigualdades sociais, precisamente bebês e crianças cearenses são afetados e economicamente desfavorecidos, com doenças variadas e expostos às carências nutricionais, afetivas e a ambientes psicossociais de risco, sujeitos a todos os tipos de violências. O Governo do Ceará, preocupado com resultados negativos de indicadores relacionados à educação,

saúde, cuidados e proteção, fez inicialmente um monitoramento sobre a sobrevivência, crescimento e desenvolvimento infantil de bebês e crianças para depois implementar ações em locais mais emergentes. Nesse sentido, o Programa Mais Infância, que foi implementado inicialmente em grande parte dos municípios, nos últimos anos indiscutivelmente contribuiu para a melhoria desses indicadores, em especial os relativos à sobrevivência, aos cuidados e proteção e contempla os 184 municípios.

As ações intersetoriais, alinhadas e fortalecidas, contribuíram significativamente para o compromisso público visando alcançar as metas da melhoria do atendimento e acompanhamento à saúde de gestantes e nutrizes, como também para a permanência dos bebês em creches e pré-escolas, utilizando ações lúdicas, contínuas e permanentes, ligadas às brincadeiras e interações com a família.

Entretanto, o Ceará se caracteriza por sua diversidade geográfica e cultural, bem como por apresentar desigualdade socioeconômica gritante, que afeta diretamente bebês e crianças que vivem abaixo da linha de pobreza, especialmente na Zona Rural. Ressalte-se ainda, que elas foram atingidas diretamente com os efeitos nefastos da pandemia do coronavírus. Os profissionais que atendiam suas famílias não tiveram mais acesso

direto a elas, por causa do problema de propagação do COVID. Por outro lado, as estratégias utilizadas pelo referido programa aliviaram as consequências negativas deste contexto. No mesmo sentido, foram favoráveis também a ampliação de conhecimentos, valores, escolhas e estímulos para o desenvolvimento infantil, relativos ao ambiente familiar.

Por fim, todos esses investimentos voltados para as infâncias cearenses significam oportunidades para se ter uma sociedade melhor, para a qual se deve continuar priorizando e respeitando bebês e crianças. Assim, isto contribui para romper com o ciclo de pobreza, dando um salto qualitativo para o cumprimento dos direitos inalienáveis deles, para que sejam felizes, tenham saúde, educação proteção e cuidados, com qualidade e favorecendo a cidadania plena.

## **REFERÊNCIAS**

Programa Mais Infância Ceará. Disponível em:  
<https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/EBook-MaisInfanciaCeara-2019.pdf>

MAIS INFÂNCIA CEARÁ: PROGRAMA DE INCLUSÃO PARA BENEFICIAR  
O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SHONKOFFJP; BOYCE WT; MCEWEN BS. Neuroscience, molecular biology and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. JAMA. 2009; 301:2252-9. doi:10.1001/jama.2009.754

LEITE, M. O. T.; SANTANA, O. M. M. L. de.; SOARES, M. D. de A.; ADAMI, F. Mais Infância Ceará: a execução do eixo tempo de crescer através do programa de apoio ao desenvolvimento INFANTIL-PADIN - da Secretaria da Educação do Ceará.In: SEDUC.

Educação de qualidade em Regime de Colaboração/ Ana GardennyaLinard Sírio Oliveira, Fortaleza: SEDUC, 2020.Disponível em:

[https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/livro\\_educacao\\_em\\_regime\\_de\\_colaboracao\\_virtual.pdf](https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/livro_educacao_em_regime_de_colaboracao_virtual.pdf)

Núcleo de estimulação Precoce. Disponível em:

<https://www.saude.ce.gov.br/2016/07/27/nucleo-de-estimulacao-precoce/>

Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará. Disponível em: [https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Plano\\_de\\_Acao\\_2015.pdf](https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Plano_de_Acao_2015.pdf)

Avanços do Marcos Legais para a Primeira Infância. Disponível em:

(<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>)

PIRES, I.; MOTA, E. C. As crianças e as famílias de baixa renda: os benefícios do Programa de Desenvolvimento Infantil/PADIN e o apoio do acordo de cooperação com os municípios cearenses. In: SEDUC. Educação de qualidade em regime de colaboração/ Ana Gardennya Linard Sirio Oliveira (Org.). – Fortaleza, SEDUC, 2020.

SEDUC. Educação de qualidade em regime de colaboração/ Ana Gardennya Linard Sirio Oliveira (Org.). – Fortaleza, SEDUC, 2020. Disponível em:  
[https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/livro\\_educacao\\_em\\_regime\\_de\\_colaboracao\\_virtual.pdf](https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/livro_educacao_em_regime_de_colaboracao_virtual.pdf)

# **O ACÚMULO DE DESVANTAGENS ARBITRÁRIAS NA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

**Lise Gremion**

*A força da comunidade se mede pelo bem estar do mais fraco de seus membros.*

Preâmbulo da Constituição Suíça (1999)

## **Introdução**

Verdadeiros progressos foram realizados para promover o acesso à escolaridade a todos os alunos. Todavia, paradoxalmente, há mais de 50 anos, com frequência desconcertante, as crianças de famílias em situação sócias econômicas desfavorecidas estão super representadas nas fileiras de exigências escolares baixas, nas classes de ensino especializado, entre os que abandonam a escola, e em seguida, entre os trabalhadores menos qualificados ou entre os desempregados. Vários estudos e relatórios internacionais enfatizam que as desigualdades sociais perduram e aumentam em

quase todos os países do mundo, inclusive nos países ricos (UNESCO, 2016). A partir de então, os países preocupados com a coesão social devem levar em conta não somente a equidade entre os mais ricos e os mais pobres, mas também o tipo de oportunidades e de futuro que poderão oferecer às novas gerações.

Neste contexto, o artigo se interessa à reprodução das desigualdades no interior mesmo da escola. Sem negar as dificuldades de aprendizagem que os alunos podem encontrar o estudo etnográfico, sobre o qual se baseiam os elementos apresentados, sustenta que a origem das desigualdades de acesso ao sucesso escolar encontra-se além das dificuldades ou deficiências atribuídas aos alunos ou do meio onde se encontram. É por esta razão que o texto questiona a relação específica que o sistema escolar mantém com os alunos em situação vulnerável. A análise procura trazer um esclarecimento quanto à construção social do fracasso escolar e quanto à reprodução das desigualdades sociais mostrando como o acúmulo de desvantagens arbitrarias conhecidas penaliza principalmente os alunos provenientes de meios socioeconômicos desfavorecidos. Estes meios por serem precários perturbam não somente o acesso ao aprendizado e as trajetórias dos alunos, mas também



penalizam o futuro escolar e social deles sem que o sistema e os atores escolares se deem conta disso.

### **Uma correlação histórica entre pobreza e deficiência**

A escola obrigatória e gratuita se impõe na Europa no fim do século XIX sem que as crianças de famílias pobres tenham sido convocadas. É que as famílias desfavorecidas precisam que as crianças trabalhem, seja nos campos, em casa, nas pequenas oficinas familiares ou nas fábricas, para ajudar na renda familiar. Será preciso a adoção de *leis sobre as fábricas*, que proibirão progressivamente o trabalho das crianças de 5 anos, de 6 anos, de 8 anos e progressivamente até 14 anos, para que assim, elas sejam inscritas numa escola, esta que é ainda pouco segura de suas bases. No entanto, essas primeiras grandes leis sociais não se impõem sem obstáculos na Europa. Elas são até mesmo combatidas fortemente. Na Suíça, a lei de 1877, passa apertada no Parlamento. Os patrões se opõem, pois não entendem o interesse de enviar para a escola estas « mãozinhas » baratas e úteis ao desenvolvimento da indústria em pleno crescimento econômico. Os pais em situação socioeconômica desfavorável, por outro lado, também não veem o interesse em enviar seus

filhos para a escola, pois a contribuição do trabalho infantil é necessária no sustento da família.

Bom ano, mal ano, as crianças pobres tomam seus lugares na escola sem compreenderem realmente o que farão nela. Estas crianças formam um novo público que os professores pouco conhecem. Os comportamentos destes novos alunos e suas ausências frequentes atrapalham a ordem escolar que se está construindo naquele momento. Os professores reclamam e se sentem mal preparados para recebê-los. Nas cidades grandes, as primeiras classes especiais aparecem. Elas visam os alunos “desobedientes<sup>80</sup>” e “indisciplinados” (Plaisance, 1992; Ruchat, 2003). A escola traz um olhar moralizador sobre a dificuldade escolar dos alunos. O vocabulário usado passa muito rápido de alunos *refratários, rebeldes, antissociais e preguiçosos* para um vocabulário médico pedagógico, designando estes mesmos alunos como pequenos atrasados, sem inteligência, e até mesmo débeis (HUTMACHER, 1993/2010). Desde o final do século XIX, o interesse que tem a medicina pelas diferenças entre os humanos e pelo atraso escolar explica em parte esta mudança de vocabulário. Em Genebra, no início do século XX, Claparède se

---

<sup>80</sup> O autor utiliza o termo « *récalcitrants* ».

refere da maneira seguinte à classificação de um colega médico belga, Decroly, com o intuito de distinguir as crianças em situação confirmada de deficiência das crianças sofrendo alguma dificuldade escolar sem deficiência confirmada: no primeiro grupo, estão os “atrasados simples ou pedagógicos”, grupo constituído por “atrasados por negligência e por doença anterior, provenientes do estrangeiro, os indisciplinados e os preguiçosos inveterados”; no segundo grupo, constituído de atrasados medicinais, estão os “débeis físicos com mentalidade normal e os débeis nervosos » assim como os “anormais com mentalidade anormal” (RUCHAT, 2002 p. 116).

O amálgama nítido da pobreza e do pertencimento cultural com o atraso mental existe ainda hoje nas nomenclaturas clínicas do início do século XXI. Para o manual psiquiátrico DSM-IV-TR de 2003, o predomínio dos Atrasos mentais devido a *Fatores biológicos conhecidos é similar nas crianças das diferentes classes sociais. Todavia, quando nenhuma causa biológica específica é identificada, os meninos e as crianças de classes socioeconômicas mais desfavorecidas são super representadas na categoria dos atrasados mentais.*

Desde a abertura das primeiras classes especiais integradas nas escolas públicas, os alunos que frequentam estas classes são

## O ACÚMULO DE DESVANTAGENS ARBITRÁRIAS NA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

principalmente meninos, crianças de outras etnias ou provenientes dos países estrangeiros, e, sobretudo provenientes de famílias em condições precárias. Desde o início da escola obrigatória e gratuita, a pobreza parece induzir as crianças afetadas por ela a um sucesso escolar mais baixo. No começo do século XX, Binet (1909/1973) constatava o seguinte:

Em uma pequena escola camponesa, foi feita uma pequena sondagem, a meu pedido, e constatamos que todas as crianças de condições favorecidas haviam obtido o certificado escolar, enquanto as crianças de condições de miséria só o obtiveram em uma proporção muito baixa, um quarto (p. 64).

Quase 60 anos mais tarde, em um estudo sobre o predomínio do atraso mental na população americana, Mercer (1973), observa que os professores das escolas públicas ainda são os mais rápidos em atribuir um atraso mental aos alunos provenientes de meios multiétnicos e desfavorecidos. Estes alunos, que a autora chama de “crianças atrasadas por 6-horas”, são de fato deficientes somente nos bancos da escola. Fora dos muros da escola, elas voltam ao normal. “No final de contas,

escreve Becker, neste estudo, a autora demonstra, de maneira convincente, que o atraso mental leve era uma doença cujas crianças negras e latinas de Riverside, na Califórnia, sofriam ao entrar na escola e se curavam ao sair dela” (BECKER, 2009).

Desde os anos sessenta, sociólogos e pensadores dos hemisférios Sul e Norte denunciam uma escola que produz resultados contrários às suas ambições de igualdade. Seja para Freire (1959) ou Illich (1971) na América do Sul, para Becker (1959/1993), Mercer (1973) ou Dunn (1968) na América do Norte, assim como para Bourdieu (1966) e outros na Europa, a escola é o ponto de partida de uma crítica das desigualdades sociais. Não somente a escola não reduz as desigualdades sociais, mas ela contribui para sua persistência.

As estatísticas escolares atuais não desmentem em nada esta realidade. Os serviços especializados ainda são atribuídos para dois terços dos meninos, para mais da metade de alunos de origem estrangeira e para quase todas as crianças em condições socioeconômicas desfavorecidas. As pesquisas internacionais lembram que as chances de acesso à escola e aos empregos bem remunerados são muito menores para as crianças de famílias desfavorecidas em comparação às de famílias favorecidas. Apesar dos reais avanços a fim de permitir o acesso de todos à

escola, entre ricos e os pobres, as diferenças aumentaram ainda mais, em quase todos os países do mundo. Estas diferenças representam um risco verdadeiro não apenas para a paz entre os países, mas para sua coesão social interna, o que tem preocupado a comunidade internacional (UNESCO, 2017).

### **Um estudo no coração da escola**

Nem todos os meninos, filhos de operários não qualificados e estrangeiros, se encontram em situação de dificuldade ou de fracasso escolar, mas este fato não deve apagar a questão da persistência da super representação deles nas fileiras com exigências baixas, na categoria dos que abandonam a escola, frequentemente com empregos precários ou sem emprego, o que ocorre na maioria dos sistemas escolares.

Para entender como são produzidas estas desigualdades, tive a oportunidade de fazer um estudo etnográfico nos bastidores da escola (GREMION, 2016). Baseando-me em 370 registros de alunos que foram orientados para um percurso fora do habitual, quase sempre para uma classe especial<sup>81</sup>, o estudo permite de ler

---

<sup>81</sup>Os pedidos de repetência e de serviços de apoio não contabilizados aqui.

as trajetórias detalhadas destes alunos. Nessa escola primária que conta com aproximadamente 1500 alunos, 370 deles, tendo entre 6 e 12 anos de idade, foram apontados de 1 a 4 vezes durante os 10 anos considerados, o que corresponde em média a mais de 50 marcações por ano (N=540).

A história de cada trajetória escolar se lê através dos documentos contidos nos registros de alunos desde a entrada deles na pré-escola (jardim de infância) até o fim do primário. Estes registros, conservados nos arquivos da secretaria da escola e regularmente completados pela secretária, compreendem os formulários de orientação assinados pelos professores, pelos pais e pela direção da escola, os relatórios dos psicólogos, as decisões do conselho escolar, as anotações telefônicas, as atas de reunião e as trocas de e-mails que foram necessários em cada caso. No pequeno cômodo onde estive para levantar meus dados e de acordo com as conversas informais frequentes com os professores curiosos, com a direção da escola, com os psicólogos, mas também com a secretária ou o porteiro, um caderno de anotações contribuiu para levantar dados sobre situações e momentos tensos ocorridos ao longo do tempo e que são próprios a cada um dos casos.

### **O “birthdateeffect” e o efeito dos “meses errados”**

Rapidamente, a leitura dos registros mostrou a importância do número de orientações produzidas pela escola. Além disso, se acrescentarmos a esses 60%, as orientações produzidas no início do primário, constata-se que essas orientações feitas imediatamente antes ou na entrada do aprendizado formal, ou seja, entre o fim da pré-escola e início do primeiro ano do primário, correspondem a 80% do total considerado em 10 anos. Por outro lado, a comparação do número de alunos inscritos na pré-escola com o número de alunos orientados no final da pré-escola, mostra que a cada ano, quase 20% dos alunos de cada grupo recebem esta orientação para frequentarem classes especiais.

Outros estudos longitudinais anglo-saxões e internacionais relatados por Wannak, Sörense, Criblez & Gilléron Giroud (2006) observam um fenômeno idêntico. A “passagem da pré-escola ao primeiro nível do primário revela-se como sendo um obstáculo intransponível para uma parte podendo ser de até 20% das crianças por ano escolar”. Mas como se justifica uma taxa anual tão elevada neste momento exato da escolarização?



Os relatórios dos professores mencionam frequentemente a “maturidade” da criança. São as dificuldades observadas como tendo vínculo com o aprendizado da língua, com uma falta de interesse pelos conteúdos escolares, ou com atitudes que não correspondem às expectativas dos colegas professores do primário, que motivam as orientações de certos alunos em classe especial.

*A. gosta ainda de brincar bastante. Um ano a mais lhe permitirá adquirir as competências necessárias à sua entrada no primeiro ano. Ele não está pronto para a exigência acadêmica do primeiro ano.*

*O. gosta principalmente de brincar. Ele não consegue ficar sentado, se mexe muito. O primeiro ano poderá cansá-lo facilmente. Com certeza, na classe D ele se sentiria mais à vontade. Não esquecer: ele ainda é muito novo.*

Em 92% dos casos, o relatório diz respeito a um pedido de adiamento na entrada do primário, ou seja, pede-se a repetência do último ano da pré-escola ou a passagem para uma classe D. Esta classe especial está prevista na lei escolar para os alunos “em atraso de desenvolvimento”. Ela permite que esses alunos

frequentem o primeiro ano do primário em dois anos, em seguida retomem, em princípio, o percurso normal: o segundo ano do primário.

Mas por que a frequência do uso do termo “maturidade” como uma razão para adiar a inscrição desses alunos na escola primária faria referência a um “atraso de desenvolvimento”? E por que as datas de nascimento das crianças do estudo correspondem na maioria dos casos aos meses fevereiro, março e abril e muito poucas correspondem aos meses seguintes? Os professores acharam engraçado o tipo de perguntas que eu fazia e me explicaram a importância da data de inscrição na escola obrigatória em relação à data de nascimento dos alunos. A data de inscrição nesta região da Suíça é 1º de agosto para as crianças tendo 6 anos e 3 meses, e isto induz a uma diferença natural de um ano entre as crianças nascidas em abril e as nascidas no mês de maio. A data de entrada na escola explica, em grande parte, as dificuldades que as crianças mais novas enfrentam no início da escolarização. É por isso que os professores falam em meses errados para o trimestre de nascimento dos mais novos do grupo. Logo, a falta de maturidade se refere não a um atraso de desenvolvimento, mas à diferença de idade relativa a alunos que iniciam num mesmo ano escolar, e esta diferença é de quase um

ano entre os alunos mais novos e os mais velhos num mesmo grupo.

Este fenômeno já foi observado (SYKES, BELL, VIDAL RODEIRO, 2009) em trabalhos estatísticos que evidenciam a super representação das crianças mais novas entre os alunos em “atraso” na passagem do quinto para o sexto ano do ensino fundamental. Se cada sistema prejudica assim arbitrariamente as crianças nascidas nos meses errados, cada sistema traz, de igual modo, vantagens aos alunos nascidos nos meses certos. É na área do esporte que o chamado *birthdateeffect* foi mostrado com evidência. Como relata Gladwell no primeiro capítulo de *Outliers* (2008), tudo começou na cidade de Vancouver, Colômbia Britânica, oeste do Canadá. No início dos anos 1980, o professor Barnsley, acompanhado de sua esposa Paula, assistiu a um jogo da liga de juniores de hóquei canadense. No informativo do evento, a proximidade das datas de nascimento dos jogadores surpreendeu sua esposa que o fez atentar para o fato. Em sua maioria, todos os jovens campeões tinham nascido nos três primeiros meses do ano. Com seu colega Thompson, Barnsley decide sondar as datas de nascimento dos atletas de outros clubes e confirma em um primeiro artigo (BARNLSLEY, THOMPSON, BARNLSLEY, 1985) que os melhores jogadores de hóquei

canadenses, em sua maioria, nasceram entre os meses janeiro e março. A discriminação induzida pelo agrupamento por ano cível aparece pela primeira vez e de maneira evidente. Nesse trabalho, os autores explicam que as crianças nascidas no início do ano (sendo mais velhas de um ano em relação aos colegas nascidos em dezembro) são maiores, mais fortes e mais resistentes. Esses jovens jogadores maiores também são mais encorajados e mais treinados que os nascidos no fim do ano. Eles são os mais preferidos nas escolhas para formar os times, o que acaba favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades. Os autores concluem com ironia dizendo que para dobrar o número de seus jogadores de exceção, o Canadá deveria colocar em prática um segundo sistema de liga, visando desta vez os jogadores nascidos na segunda metade do ano!

Duas economistas (BEDARD, DHUEY, 2006) tiveram também um interesse pela diferença de maturidade induzida pela data de nascimento no percurso escolar. Tomando como base os dados da OCDE, elas constataam que uma diferença de sucesso entre as crianças mais novas e as mais velhas é perceptível em todos os países da OCDE e mostram que a data de entrada na escola tem efeitos a longo prazo no percurso escolar dos alunos, e em seguida, tem efeitos sobre a vida profissional e social deles.

Os mais novos do grupo têm menos chance de entrar na Universidade, os mais “velhos” têm mais chance de tornarem-se líderes (DHUEY, LIPSCOMB, 2008).

### **Pertencimento social e “mês ruim”**

Se os clubes esportivos e os economistas se preocupam com o fenômeno e tentam explicá-lo, eles não explicam os mecanismos que fazem desviar a trajetória de alunos normais e porque isto ocorre principalmente com as crianças de famílias em situação vulnerável. O exemplo abaixo, tirado de dados reais, permitirá de melhor compreender a questão.

Dois meninos nascidos no mesmo “mês ruim” têm como única diferença a de pertencer, o primeiro, a uma família favorecida economicamente, e o segundo, a uma família desfavorecida economicamente. Os pais em situação favorável escolheram adiar a entrada do filho na pré-escola por um ano porque conhecem os riscos vinculados aos meses ruins e têm condições suficientes para cuidar dele durante o ano em que não estará na escola. Assim, no momento de entrar na escola obrigatória, a criança frequentou somente um ano na pré-escola e os pais preferem fazer valer seus direitos de usufruírem de dois

anos na educação infantil do filho, justificando que ele ainda *não está preparado* para o aprendizado do primeiro ano do primário. Esses pais não encontram o psicólogo escolar (via habitual e legal), mas encontram o pediatra que assina uma prescrição médica indicando um “segundo ano na educação infantil” por causa de sua “pouca idade”. No segundo caso, a criança nascida no mesmo mês, mas de uma família em situação economicamente desfavorecida, entrará na educação infantil sem adiamento, porque os pais não têm condições de cuidar dele em casa por mais um ano nem instrução suficiente para saber como contornar as regras escolares. No momento de entrar na escolarização obrigatória do primário, a criança terá frequentado os dois anos regulamentados da educação infantil. Mas a professora, avaliando que ele ainda é muito novo, vai propor um terceiro ano na pré-escola.

Quando estes dois meninos retomam o caminho escolar após um novo ano na pré-escola, as trajetórias deles já não são mais as mesmas. O primeiro, após dois anos regulamentados na pré-escola, começa o primeiro ano primário, sendo uma criança “maior” em sua classe, enquanto o segundo, após três anos, entra como “repetente” da pré-escola. E mesmo que, agora, ele também faça parte dos “maiores” na classe, sua trajetória escolar poderá

se desviar facilmente em função do olhar e das expectativas que sua professora terá em relação a ele. Assim, uma criança que se beneficia da “convivência” de sua família com a escola não terá sua escolaridade perturbada, enquanto o outro poderá ser entendido como um aluno com dificuldades antes mesmo de sua entrada no primário.

Plaisance (1987) lembra que: “as famílias privilegiadas têm conhecimento dos procedimentos mais eficientes ou dos instrumentos que os colocam em uma posição muito mais favorável que as classes populares a este respeito” (p. 76). Esta cumplicidade das famílias privilegiadas com o sistema escolar traz vantagens para seus filhos enquanto a falta de proximidade das famílias desfavorecidas, obrigadas a se conformar com o sistema, acabam por prejudicar seus filhos (GREMION, 2013).

O exemplo a seguir permite compreender como a trajetória de um aluno comum pode tirá-lo do eixo da normalidade. Sandro é português e seus pais trabalham numa fábrica. Como Sandro nasceu em abril, ele faz parte dos mais novos da classe. Entretanto, ele tem um certo temperamento que o leva a brigar de vez em quando com os colegas, e isto irrita sua professora. Ela propõe que se adie a entrada dele no primário dizendo o seguinte: “Sandro não fala muito bem o francês, às

vezes ele gagueja. Na classe há 10 meninos e 5 meninas, 2 meninos briguentos progrediram muito no primeiro ano, mas Sandro está colocando tudo a perder”.

O psicólogo apoia a proposta da professora. Ele encontrou a criança e obteve o acordo dos pais para inscrevê-lo na pré-escola de novo, por uma terceira vez. No final deste ano suplementar, mesmo que ele não brigue nem gagueje mais, o menino ainda irrita a professora. Ela sugere que ele passe para uma classe D (primeiro ano do primário estendido em dois anos) afirmando que mesmo que ele tenha feito enormes progressos:

*Ele não poderia frequentar o ensino do primeiro ano do primário. Ele se atém às suas próprias ideias, brinca muito sozinho. Tolerava melhor seus colegas. Obedece sob condições ou não obedece de jeito nenhum.*

Desta vez, o psicólogo se opõe ao pedido: “Sandro tem bons resultados nos testes”. Ele desaconselha sua entrada na classe D. Com este apoio, mas contra a opinião da professora, a criança entra no primeiro ano normal (1P). Para sua infelicidade, a professora de 1P se sente contrariada em ter que receber este menino de quem ela já ouviu falar, e que agora já é “grande”, e ela teme seu comportamento. Apenas uma semana após o início



do ano escolar, Sandro é orientado novamente pela sua nova professora que escreve o seguinte:

*Sandro é lento para começar os deveres em aula. Ele é “hipercinético”. Se mexe e fala sem parar, canta, grita, até bate, etc. Faz de tudo para atrair a atenção. Ele capta tanto a atenção que não dá espaço para os outros e torna-se impossível ensinar.*

O recado que ela acrescenta destina-se ao conselho escolar e dá a entender que a criança é instável.

*Estou muito surpresa que Sandro tenha sido inscrito em uma classe 1P! Conforme quais critérios a decisão foi tomada? As mudanças só o recolocam frente ao seu problema doloroso e intensifica sua instabilidade.*

O psicólogo, convencido que a nova professora não aceitará a criança em sua classe, muda sua decisão e convence os pais a seguir o pedido da professora, em nome do *interesse da criança*. Para este menino comum, o fato de ter nascido no mês errado em uma família que não pode protegê-lo dos riscos de ser um dos mais novos, de ter uma professora que se irrita com seu comportamento e de ser acompanhado por um psicólogo que aceita as exigências da professora, o conduz, antes mesmo de começar o primário, a acumular 2 anos de atraso. Seu percurso escolar e seu futuro social estão definitivamente comprometidos

por razões que não têm a ver com suas habilidades nem com as faltas do seu meio social, mas têm a ver com eventos acumulados de má sorte.

### **Tolerância e tensões dos atores escolares em relação aos “meses errados”**

A evolução da situação pode mudar favorecendo ou prejudicando o aluno, em função primeiramente do tipo de acolhimento do professor. Nico, cujos pais vieram procurar trabalho na Suíça, faz parte também dos mais novos da classe. Ele ainda não fala muito bem o francês e sua professora da pré-escola, preocupada com seu aprendizado futuro, propõe uma orientação na classe D. Os pais de Nico não concordam. O filho deles “não é louco”, ele não começará a escolarização em uma classe especial. O tom da voz aumenta entre a escola e os pais que mantêm a posição contra a orientação dada pela professora. Por sorte, a professora do primário que o acolhe não se assusta com o fato de Nico ser muito novo nem de ter um francês ainda aproximativo, e ela compreende o ponto de vista dos pais. Ela pede que ele receba aulas de apoio para o francês, pois a criança tem direito, segundo a Lei escolar, de receber tal apoio para ajudar

no seu aprendizado. O conselho escolar voltando em sua primeira decisão junto à direção da escola, procura apoio da inspetoria escolar para recusar o direito à essas aulas complementares. A escola está fora da lei. Todavia, graças à resistência de seus pais e com o apoio confiante da professora, Nico continuará, sem aula complementar, a frequentar a classe normal.

Os registros mostram que alguns professores são rápidos em orientar alunos para a classe especial ou para a classe D, e às vezes, fazem de tudo para que um aluno seja colocado em outra classe que não a sua. Os dados mostram também que todos os professores não orientam os alunos nas mesmas proporções, e que, em cada ciclo, um terço somente dos professores orienta dois terços dos alunos. Na realidade, que o professor faça tais orientações ou não, nenhum professor pensa ou deseja prejudicar seus alunos.

Mas não é fácil resistir às pressões nas decisões de orientação no interior da escola. A professora da pré-escola, irritada ou não por uma criança mais nova que as outras, fica dividida por situações que não têm nada a ver com a idade ou com as habilidades de seu aluno. Ela sabe da data de obrigação escolar, ela sabe também quais dos pais pensaram ou puderam, ou não, deixar o filho em casa por mais um ano. Ela tem conhecimento

do número de vagas ainda disponíveis na classe D e do risco de fechamento desta classe se o número de inscrições de alunos for muito reduzido. Ao longo dos anos e das conversas com os colegas de trabalho, ela formou uma representação das expectativas dos colegas que ensinam no primeiro ano do primário e das repreensões que poderiam lhe ser endereçadas por não ter adiado a entrada escolar de uma criança “nova demais”, que “ainda gosta de brincar” ou que “não sabe segurar um lápis”. Ela conhece os comportamentos dos alunos que incomodam alguns de seus colegas de trabalho: a “passividade” do aluno que “vive no seu próprio mundo; é passivo; não quer fazer nada” ou “a turbulência” do aluno que “faz de tudo para atrair a atenção; não respeita as normas de convivência; perturba as aulas”, incomoda a organização e forja uma imagem de si difícil de aceitar. Por experiência, ela tem consciência que pode não ser ouvida ou respeitada em seu ponto de vista por causa do seu status de professora da pré-escola. Frente aos colegas da escola obrigatória, às vezes, ela prefere ceder ao invés de impor sua opinião. Por todas estas razões, quando uma professora da pré-escola propõe o adiamento da entrada de um aluno no primário, ela o faz tanto para protegê-lo dos problemas vinculados à sua idade baixa como para evitar aborrecimentos e críticas ou para

evitar o pedido de justificativa da orientação formulada. Por isso, uma professora da pré-escola diz o seguinte: *“é triste dizer, mas conforme for a professora do primeiro ano do primário, a gente faz a escolha de propor a classe D, e assim, evita-se de colocar o aluno em uma situação difícil”*.

Todos sabem que a orientação de um aluno para a classe de fulano ou de beltrano terá consequências para sua escolaridade. Da mesma maneira, a comparação das orientações emitidas por nove professores do primário, de uma mesma cidade, durante dez anos, mostra que em número de classes e de nível idênticos, o risco de ser objeto de orientação em classe especial ou classe D pode aumentar até 12 vezes, conforme a escola. Quando a professora da pré-escola escolhe um aluno para tal orientação, ela leva em consideração o que ela sabe ou compreende do acolhimento ou da severidade de seus colegas professores ou dos professores que receberão seus alunos. Então, é para protegê-los da intolerância ou da falta de acolhimento de seus colegas de trabalho que ela age, e ao mesmo tempo se protege dos comentários que possa receber por não ter apontado um aluno que é “imaturo”. Seja como for, esta identificação aumenta o risco de fracasso escolar para o aluno, já que, por razões outras que sua data de nascimento, ele se torna então um

repetente ou uma criança da classe especial. Em qualquer caso, ele entra no primário em “atraso” de um ano e corre todos os riscos vinculados a este rótulo.

### **Ninguém imagina prejudicar os alunos**

Nenhum professor deseja prejudicar um aluno. A leitura dos relatórios por eles escritos sugere, ao contrário, que a proposta de orientação do aluno procura “respeitar seu ritmo” e o “desenvolvimento harmonioso de seu aprendizado”. Entretanto, estas intenções afirmadas escondem razões mais problemáticas que aceitáveis em relação à decisão. Como vimos acima, a relação profissional interfere nas decisões. A isto se acrescenta a posição de hierarquia, até mesmo simbólica, que cada um ocupa. A professora do jardim de infância, sem “currículo escolar” ainda chamada de “jardinière de crianças” nos documentos oficiais, tem dificuldades para ter sua posição ouvida.

Como em todos os grupos sociais, os professores se veem no cotidiano e não podem conviver com tensões não resolvidas. Porque eles são amigos, fazem juntos atividades esportivas ou políticas, ou simplesmente porque frequentam a mesma sala de professores durante a semana, fica difícil tomar posição contra a

opinião de um colega sem arriscar perder sua confiança, e sem arriscar perder o apoio e assim, ficar numa situação delicada. Por isso, é melhor evitar impor um aluno a um colega que não o quer; é melhor não se opor as suas decisões. Limitar a pressão do grupo tem grande peso nas atitudes e nas decisões. Uma vez que a crise passou, cada um volta ao equilíbrio e retoma a respiração sem considerar os riscos para o futuro escolar e social do aluno quando ele tem uma repetência ou uma passagem pela classe especial em seu histórico. O direito do aluno de ser ouvido, defendido e apoiado é esquecido quando as decisões se baseiam em elementos arbitrários para garantir relações profissionais amigáveis.

Entretanto, ninguém deseja prejudicar os alunos, e menos ainda o psicólogo, cujos relatórios têm sempre por objetivo o bem da criança, independentemente da proposta da escola. Mas o psicólogo também se vê na tensão entre sua vontade de proteger o aluno de um começo de escolaridade difícil com uma professora menos ou pouco tolerante e a preservação de seus vínculos de confiança com a escola que lhe delega estes mandatos de trabalho. Ele não pode desaprovar um professor, mesmo que ele discorde completamente dele, pois, isso o colocaria contra a escola. Assim, raramente ele se opõe às decisões. Para gerir as tensões, ele endossa as decisões da escola: “a gente procura acomodar a

escola” diz um deles. Ele escolhe deste modo ser leal com a escola apoiando suas propostas. Às vezes, sabendo que os professores não mudarão de posição, ele aceita “acalmar o jobard”<sup>82</sup> (GOFFMAN, 1990), assegurar uma mediação junto aos pais para fazê-los aceitar o inaceitável (uma repetência ou a orientação em classe especial). Quando o desacordo com a escola é muito grande, sua maneira de se proteger consiste em minimizar seu papel de especialista lembrando, no final do seu relatório, que a decisão final pertence à escola. Estas diversas estratégias permitem que ele mantenha o vínculo entre o serviço de psicologia e seu mandatário, a escola. Baseando-se na quimera de um bem estar possível, mas raramente presente para a criança, o psicólogo garante a decisão e minimiza o impacto de suas escolhas no futuro escolar da criança, e assim contribui, sem sombra de dúvida, ao acúmulo de desvantagens que aumentam os riscos de fracasso escolar do aluno.

A autoridade escolar que toma a decisão final com base no relatório do psicólogo se diz preocupada com o futuro da criança. Ela apoia, no entanto, os professores em suas propostas,

---

82. Em um artigo intitulado « Acalmar o *jobard*: alguns aspectos da adaptação ao fracasso », Goffman propõe esta expressão para descrever a atitude que consiste em consolar o perdedor e a tornar aceitável a situação do afobado.



mesmo quando isto implica um desvio da Lei escolar e em detrimento do aluno. Deste modo, ela revela sua preocupação em garantir a legitimidade de seu papel junto aos atores escolares.

Logo, ninguém imagina prejudicar os alunos, mas cada um tem boas razões ocultas para não zelar por uma decisão que seja verdadeiramente vantajosa para o aluno ao invés de prejudicá-lo. Na escola, ninguém é completamente ingênuo sobre o fato que as crianças sofrem desvantagens injustificadas, mas para preservar os laços profissionais, a perspectiva do futuro do aluno fica esquecida em prol de benefícios imediatos, supostos, e, no entanto, raramente efetivos para o aluno em questão. Justificativas do tipo: “é primeiramente pensando em seu bem estar”, “para permitir que ele se desenvolva mais harmoniosamente” são mencionadas pelos atores escolares quando de suas decisões, mas cobrem mal o desconforto em suas consciências. Para se acomodar aos arranjos necessários nas tomadas de decisões e para se acomodar à dissonância cognitiva<sup>83</sup> que disso decorre, os atores escolares são forçados a minimizar ou a ignorar as consequências de suas decisões no percurso escolar do aluno, na sua vida social e no seu futuro profissional.

---

83 Conceito que aparece com Festinger, em 1956, e que explica, na psicologia social, a persistência de crenças já refutadas.

O silêncio deles, na sala dos professores, sacrifica o futuro de alunos normais, a fim de evitar aborrecimentos e preservar os laços com os colegas de trabalho.

### **Acúmulo de desvantagens**

Sem patologia, o gênero, o passaporte e a origem social não bastam para explicar o fracasso escolar de um aluno. Para que essas primeiras desvantagens arbitrarias se transformem em fracasso escolar e modifique sua trajetória escolar, até mesmo seu futuro social, ainda é preciso que se acumulem outras desvantagens arbitrarias. O mês errado, o lugar de nascimento, o ambiente da escola, a familiaridade de seus pais com o sistema escolar, e também a intolerância, o temor ou a indiferença dos professores, as estratégias de defesa do psicólogo, o silêncio da sala dos professores e até o esquecimento da lei pela escola, são desvantagens que, acumuladas, contribuem para desviar a trajetória escolar de crianças normais. Entretanto, esse acúmulo não é uma fatalidade. Isto pode acabar. Em qualquer momento, o percurso escolar de um aluno pode voltar ao normal pelo encontro de atores escolares que acompanham os pais em seus pedidos, dando-lhes voz e procurando ouvi-los. Tais profissionais têm

confiança no potencial da criança. Eles não cedem nem ao medo do comportamento de crianças mais novas ou que ainda não falam bem a língua da escola, nem à pressão dos colegas de trabalho que desejam esquivar-se do compromisso na sequência. Quando um menino, filho de um operário estrangeiro, encontra uma professora com tais características, toda sua trajetória escolar se endireita, e a criança, mesmo que tenha dificuldades que não desaparecerão com um passe de mágicas, não constará nos dados de crianças com fracasso escolar.

### **O “efeito Mateus” como chave de análise**

Para demonstrar que o sucesso das pessoas não depende somente de suas habilidades, mas depende também de oportunidades e de vantagens que, acumuladas, lhes permitem desenvolver e fazer conhecer seu potencial, Gladwell (2008), em sua obra já citada, tomou como base um processo que Merton identificou como sendo “o efeito Mateus”<sup>84</sup> (Merton, 1988). Este autor, observando o sucesso desigual de seus colegas universitários, evidenciou o acúmulo das vantagens que alguns

---

84 Também encontrado no livro de Malcolm Gladwell, *Outliers*.

obtinham, os quais eram favorecidos pelo prestígio da universidade à qual pertenciam, pelas numerosas citações e por um acesso à uma notoriedade maior, o que podia conduzir facilmente a tornar-se prêmio Nobel. Referindo-se ao texto do evangelho de Mateus (13:12) “Porque àquele que tem, se dará, e terá em abundância; mas àquele que não tem, até aquilo que tem lhe será tirado”, ele propõe dar o nome de efeito Mateus a este acúmulo de oportunidades que leva ao sucesso. Ora, se os mais favorecidos aumentam suas chances acumulando vantagens, o inverso se verifica igualmente. A face sombria do “efeito Mateus” fornece uma chave de análise útil para se entender por que o gênero, os pertencimentos sociais ou culturais não são em si mesmos desvantagens suficientes para provocar um desvio das trajetórias escolares normais. Uma vantagem ou uma desvantagem sozinha não conduz nem ao sucesso nem ao fracasso escolar. Um menino mais novo que as outras crianças por causa de sua data de nascimento só será prejudicado se ele acumular outras desvantagens. Cada uma dessas desvantagens (versus vantagens) aumentará seus riscos ou suas chances de fracassar ou de ter sucesso em sua escolaridade, da mesma maneira que cada vantagem ajudará aquele que se beneficia dela.

Os alunos de famílias desfavorecidas, orientados para classes de ensino especializado, são “atores fracos”, “privados de um status igual dentro de uma reciprocidade de perspectivas, mas também enfraquecidos por uma categorização da ação pública que particulariza e naturaliza o lugar deles no espaço social” (PAYET, GIULIANI, LAFORGE, 2008, p. 9). A voz deles não é ouvida. Ela não é levada em consideração pela instituição escolar que pode marginalizá-los, e em seguida, esquecê-los em benefício das identidades de seus atores escolares. Mas se levarmos em conta que as desvantagens de início não são nem uma fatalidade nem engrenagens irreversíveis e de sentido único, esta consideração nas decisões escolares pode proteger o futuro do aluno. Seu percurso escolar não é determinado nem por sua origem social, nem por sua idade, ele é determinado pelo modo como a escola acolhe e reforça seu potencial. Certamente, no procedimento administrativo, os pais e a criança não são ouvidos com frequência e, sem defesa, recebem o julgamento da escola, o silêncio e a indiferença dos atores escolares. Mas tudo pode mudar. A mudança de postura de uma única pessoa basta para endireitar uma trajetória.

## Conclusão

Enquanto a Declaração d’Incheon (UNESCO, 2016) lembra que “a pobreza ainda é o maior obstáculo à inclusão em todos os níveis e em todas as regiões do mundo” (p.44), os profissionais da educação devem cuidar para que não se acrescentem elementos arbitrários inevitáveis às desvantagens sociais que penalizam vidas inteiras. Se, para a UNESCO e seu programa “Educação 2030”, a inclusão e a equidade constituem a pedra angular de uma *agenda transformadora para a educação*, uma escola equitativa e inclusiva será uma escola atenta aos mais frágeis de seus membros.

No final do século 19, quando Darwin escreveu “Se a miséria de nossos pobres é devida não à natureza, mas as nossas instituições, grande é nossa falta” (DARWIN, 1860, p. 531), ele já se preocupava com o modo como as instituições lidam com as diferenças. Depois dele, regularmente, outras vozes se levantaram para defender o direito dos mais vulneráveis e para lembrar as instituições e seus atores da necessária tomada de consciência das desigualdades. A pedagogia crítica inspirada pelos escritos e práticas educativas de Freire (2001) convida cada ator e cada escola a dar um futuro esperançoso para cada aluno. Erradicar as

desigualdades sociais é certamente da ordem da utopia, mas é possível fazer com que as desigualdades arbitrárias não se acrescentem à dificuldade daqueles que já são desfavorecidos. É possível cuidar para que as desvantagens arbitrárias não penalizem as trajetórias escolares dos alunos, e para que a esperança deles e de suas famílias não se quebrem.

“A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica diante do mundo, uma posição que converte o conscientizado em "fator utópico" (...) "para mim, o utópico não é o que é inatingível, a utopia não é idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante. Por esta razão, a utopia é também compromisso histórico” (Paulo FREIRE, Conferência proferida em Roma e citada por Fürter, 1995, p. 21).

## REFERÊNCIAS

BARNSLEY, Roger; THOMPSON, Angus; BARNSLEY, Paula (1985). Hockey success and birthdate: The relative age effect. **Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation**, 51, p. 23-28.

BECKER Howard (1952/1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, In: Jean-Claude FORQUIN, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Présentation et choix de textes, De Boeck, Paris, Bruxelles, p. 257-270.

BECKER Howard (2009). A la recherche des règles de la recherche qualitative. In: **La vie des idées.fr**. <http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html>

BEDARD, Kelley; DHUEY, Elizabeth. (2006). The persistence of Early Childhood Maturity: International Evidence of Long-Run Age Effects. **The Quarterly Journal of Economics** 106 (4), p. 979-1014.

BINET, Alfred. (1909/1973). **Les idées modernes sur les enfants**. Paris : Flammarion.

BOURDIEU, Pierre. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, **Revue française de sociologie**, n° 3, p. 325-347.

DHUEY, Elizabeth; LIPSCOMB, Stephen (2008). What Makes a Leader? Relative Age and High School Leadership. **Economics of Education Review**, v27, n°2. p173-183.

DUNN, Lloyd (1968). Special education for the middle retarded: Is much of it is justified? **Exceptional Children**, 35, p.5-22.



DARWIN, Charles (1860). **A Naturalist's Voyage Round the World**. London: John Murray. <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Voyage-of-the-Beagle.pdf>

FREIRE, Paulo (1959). **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife:UniversidadeFederal do Recife.

FREIRE, Paulo (2001). **Pédagogie des opprimés**, Suivi de Conscientisation et révolution. Réédition, Paris : La Découverte.

FÜRTER, Pierre (1995). Paulo Freire et Ivan Illich : des utopies pédagogiques aux utopies sociales. In: Vous **avez dit....** **pédagogie**, n°39, p.8-25.

GLADWELL, Malcolm (2008). **Outliers: the story of success**. New York: Little, Brown and Co.

GOFFMAN, Erving (1975/1963). **Stigmaté, les usages sociaux des handicaps**. Paris: Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN, Erving (1990). **Le parler frais d'Erving Goffman**. Suivi de deux textes inédits d'Erving Goffman: « Calmer le jobard », « Réponse à Denezin et Keller ». Paris: Les Editions de Minuit.

GREMION, Lise (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, n°63, p-231-246.

GREMION, Lise (2016). Tu sais, tu ne nous apprends rien, ethnographie des coulisses professionnelles de la discrimination scolaire. In : Jean-Paul PAYET (Dir.) **Ethnographie de l'école**. Presses Universitaires de Rennes, p.143-163.

HUTMACHER, Walo (1993/2010). **Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire**, analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. SRED, cahier n°36, Réédition numérique.

ILLICH, Ivan (1971). **Une société sans école**. Paris: Seuil.

MERCER, Jane (1973). **Labelling the mentally retarded**, University of California Press, Berkley and Los Angeles.

MERTON, Robert (1988). The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property. **History of Science Society**, vol.79, n°4, p. 606-623. University of Chicago Press.

PAYET, Jean-Paul; GIULIANI, Frédérique; LAFORGE, Denis (2008). **La voix des acteurs faibles**. De l'indignité à la reconnaissance. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

PLAISANCE, Eric (1992). Note de lecture sur : Vial (Monique). Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909. In: **Revue française de pédagogie**, vol. 100, p. 140-143; [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1992\\_num\\_100\\_1\\_2509\\_t1\\_0140\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_2509_t1_0140_0000_2)

PLAISANCE, Eric (1987). **L'enfant, la maternelle, la société**, Paris: PUF.

RUCHAT, Martine (2002). Figures de l'*arriéré scolaire* et caricatures d'Edouard Claparède: Genève, 1908. **Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »**. n.4, p.113-126.

RUCHAT, Martine (2003). **Inventer les arriérés pour créer l'intelligence**, L'arriéré scolaire et la classe spéciale, histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874-1914. Berne: Peter Lang.

SYKES, Elizabeth; BELL, John; VIDAL RODEIRO, Carmen (2009). **Birthdate Effects**: A review of Literature from 1990-on. Group Director Assessment Research and Development, Cambridge Assessment.

UNESCO(2016).**Éducation 2030**. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable, Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>

UNESCO (2017). **Rapport mondial de suivi sur l'éducation**. L'Éducation pour les peuples et la planète, créer des avenir durables pour tous. ONU: Éditions UNESCO.

WANNACK, Evelyne; SÖRENSEN CRIBLEZ, Barbara; GILLERON GIROUD, Patricia (2006). Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. État de situation et conséquences. In **Études et rapport**, n° 26B, Berne, CDIP.

## **CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INSTITUCIONAIS:**

**Uma experiência em um Centro de Consultas**

**Psicológicas para crianças e adolescentes na França**

**Maria Eugenia Nabuco**

### **Introdução**

Gostaria de apresentar uma experiência institucional (ateliê de pintura) realizada em um Centro de Consulta Psicológica para crianças e adolescentes de ClayeSouilly - Setor de Psiquiatria infanto-juvenil Seine e Marne - Centro Hospitalar de Meaux - França. O objetivo desta apresentação é oferecer elementos para o nosso debate em torno da questão: Como construir e como recriar a prática em instituição com crianças em sofrimento psíquico. Como inventar com a criança uma solução para a sua dificuldade? Como abordar diferentes formas subjetivas, sejam elas ligadas às psicoses infantis, as formas de autismo, as neuroses graves, as disfasias, as dislexias, as hiperatividades ou, ainda, aos fracassos escolares? Como construir e recriar a prática com essas crianças que, com

frequência, incomodam, sobretudo, a escola, outras instituições que frequentam ou mesmo seus pais?

Algumas questões são necessárias de serem abordadas antes de iniciarmos a apresentação propriamente dita de um ateliê. Questões ligadas a fundamentos teóricos psicanalíticos que direcionaram a invenção da nossa prática.

### **Precariedade simbólica, singularidade e laço social**

Em situações de grande sofrimento psíquico, uma *“precariedade simbólica”* se faz presente na vida da criança. Constata-se, por exemplo, que as crianças que têm maiores recursos simbólicos tratam com maior desenvoltura os mal entendidos, as ambiguidades e, mesmo, a precariedade social. Elas “saem” e se “viram”, encontrando mais facilmente soluções para os problemas e impasses da vida cotidiana. Quando a criança perde essa possibilidade de encontrar soluções e quando o seu sofrimento a impede de avançar, a presença de um adulto pode funcionar como instrumento e ocasião para novas invenções. Mas, esse momento privilegiado deve responder à sua particularidade, ao que lhe é mais singular. Nesse sentido, não temos aqui uma linguagem única que responda a essa

singularidade, como também não há uma teoria que possa ser aplicada ou um modelo de intervenção a ser generalizado. Na perda dessa dialética, temos o risco do desaparecimento da criança como sujeito e sua transformação em objeto de cuidados. A *objetivação* que ocorre como efeito dessa perda produz um efeito de nivelamento da prática a categorias ideológicas e a modos padronizados e técnicos de operar. A prática passa, então, a ser construída de modo linear, respondendo ao nível de comportamentos observáveis e passíveis de mudanças e controles. Podemos dizer que uma linguagem unívoca se aplica, sem “equivocos e sem mal entendidos” como *modelo de interação* e de laço social, quando o equivoco e o mal entendido fazem parte da vida de todo ser humano e, dele, podemos tirar partido e recriar a prática dentro do estilo de cada profissional.

### **Inconsciente, sintoma, prótese simbólica, discurso contemporâneo e modelo de identificação**

Toda ação política e social condiciona, enquanto atividade humana, a possibilidade das instituições, e o mundo onde nascemos não existiria sem a atividade do homem que o produziu. O ser humano aborda o mundo pelo social, fazendo existir uma

constância entre o que é dessa ordem e a posição subjetiva de todo sujeito. O social não é assim contraditório com a tese da existência do inconsciente. O inconsciente não é um elemento concreto e nem uma entidade passível de ser apreendida. Ele é uma hipótese conceitual e se refere ao que existe de mais singular a cada um. As leis abstratas que o regem, ele as empresta da linguagem, das leis que a compõem: a do *equivoco*, a da *metáfora* e a da *metonímia*. O inconsciente é todo feito de mal entendidos, de equívocos, de lapsos, de atos falhos etc. A evidência desse fato nos leva a assinalar que cada sujeito tem uma subjetividade que lhe é própria. Com a hipótese da existência do inconsciente, as relações sociais não seriam então definidas e articuladas pelo instinto. É a existência da palavra e da linguagem que permite que a vida seja compartilhada, que o social seja construído.

Nós encontramos hoje, no discurso contemporâneo uma variedade de práticas que oferecem “próteses simbólicas”, através de modelos ideais de identificações, pela via do todos iguais. É uma verdadeira pasteurização, massificação dos seres humanos. Aqui, a psicanálise nos ensina que o futuro do homem depende do futuro que será dado ao real da sua experiência, e que aparece sob a forma de novos sintomas, e, depende ainda do futuro que será dado ao sintoma mesmo e à linguagem, ao futuro que será

dado ao discurso do sujeito. Sintoma no sentido freudiano e não na conceituação médica, é um fenômeno psíquico que dura e que tem um sentido em jogo, passível de interpretação. O sintoma não é um disfuncionamento, e na economia psíquica ele é estável e seu lugar não deve ser ocupado pelo projeto da instituição. São as práticas que devem ser suficientemente maleáveis para responder a essa estabilidade do sintoma.

Estar atento então ao que aparece como sintoma é um caminho a ser utilizado como instrumento de reconstrução da prática. Por essa via, podemos tirar partido, por exemplo, da violência nas escolas, do que aparece como fracasso escolar, das dificuldades na relação com os pais e professores etc. O que “*fazer com*” tais sofrimentos e desencontros é um desafio, tanto para os profissionais da educação como para os da saúde. A questão é saber como responder quando há impasse, quando há sofrimento e sendo a prática orientada pela psicanálise, que valor então atribuir ao inconsciente na prática institucional.



**Mal estar contemporâneo, construções e invenções do sujeito: do individual ao coletivo e do coletivo ao individual.**

Os diferentes tipos de “*mal estar na cultura*” se alimentam da ilusão de que a insatisfação é contingente e que, se as condições “*externas*” aos sujeitos fossem diferentes, a insatisfação não existiria. Mas a experiência psicanalítica mostra que a insatisfação não é contingente, e sim, constitutiva da relação que o sujeito estabelece com os outros e o mundo. Assim, tanto o sintoma quanto o “*mal estar*” são construções do sujeito, nas quais ele está intimamente implicado. Faz-se necessário, então, encontrar meios para que cada um utilize os seus próprios recursos, criando e inventando soluções muito mais maleáveis do que rígidas, já que elas implicam um menor sofrimento. Esse é um desafio que se encontra na construção da prática, já que soluções universais não existem.

Se cabe a cada um encontrar a sua própria solução, caberá então à prática interdisciplinar criar dispositivos, nos quais, a palavra possa circular, privilegiando tanto o que é comum entre todas as crianças, como o que é singular para uma. Temos aqui, entre o que é comum e particular a cada ser humano, um caminho de passagem necessário que vai do “coletivo ao individual” e do

“individual ao coletivo”. Este caminho é prioritário ao estabelecimento do laço social. Nós não podemos tudo coletivizar. Temos aqui uma questão fundamental que orienta a construção da prática :*Como então operar entre o individual e o coletivo, posto que não existe inconsciente institucional, coletivo e/ou grupal?*

### **Instituição, transmissão e desejo, investimento afetivo e efeito do anonimato (depressão e marasmo), ordem simbólica**

No que diz respeito ao homem – seja na educação ou em outro campo –, a problemática atual se refere à *construção de uma instituição que possa ser qualificada como humana e que tenda ao laço social*. A Psicanálise nos ensina ainda que o que se transmite na relação do adulto com a criança é irredutível, e não se trata, assim, nem da satisfação das suas necessidades, nem do conteúdo das suas aprendizagens, nem de normas ou regras sociais. Trata-se de algo que está para além. Jacques Lacan nos ensina que, nesse processo de transmissão feita pelo adulto, trata-se, antes de tudo, de “uma relação a um desejo que não seja anônimo”. Essa relação significa que deve existir a marca de um interesse particular do adulto na sua relação com a criança. Para

toda criança, onde quer que ela esteja, seja em uma escola ou em uma instituição de outra ordem, é pelo caminho da troca e do investimento que a criança se inscreve na ordem simbólica.

Quero fazer um parêntese aqui, para falar sobre o efeito do *anonimato do desejo* na relação estabelecida com uma criança já que o anonimato do desejo não humaniza. Nós podemos citar como exemplo os trabalhos de René Spitz, psiquiatra americano de origem húngara, nascido em Viena em 29 de janeiro de 1887, falecido em 1974. Nos anos 50, após a Segunda Guerra Mundial, acerca do hospitalismo, quando esse tipo de laço social necessário não se constitui entre o adulto e a criança. Segundo Spitz, esse anonimato produz principalmente depressão e marasmo. E mais: demonstra que essa carência de interesse particular do adulto pela criança, produz efeito no seu capital genético, podendo, assim, se revelar nulo, quando as condições da relação com outro Sujeito não são preenchidas. A esse respeito, há exemplos mais recentes, como os de crianças em instituições na Bulgária, na Rússia, na Romênia, demonstrados em trabalhos do psicanalista francês Philippe Lacadée. Ocorre o mesmo em algumas situações particulares na França, tais como certas “famílias de acolhimento” ou “assistente maternal” (“babá” no Brasil).

Esses exemplos demonstram o como uma prática pode

engendrar fenômenos de segregação do sujeito e produzir grande sofrimento psíquico. Se, por um lado, as instituições são úteis, por outro, elas podem ser devastadoras para os seres humanos, não somente pelos efeitos do que se pratica, mas também, pelo efeito dos discursos que circulam no seu interior. É, pois, necessário produzir um saber a respeito do discurso que circula em cada instituição e da prática construída, já que as instituições têm um papel preponderante em nossa cultura.

### **Ateliê de Claye Souilly**

Tendo colocado estes pontos fundamentais que norteiam a construção de uma prática institucional orientada pela psicanálise de Orientação Lacaniana, vejamos o como construímos o nosso trabalho com as crianças, a nossa prática no Centro de Consulta para criança e adolescente de Claye Souilly. Este centro foi criado em 1999, e pertence ao setor público de Saúde Mental, inteiramente gratuito em todo território francês, qualquer que seja a classe social das famílias. Nossa equipe é composta de um pedopsiquiatra psicanalista, seis psicanalistas de orientações diversas, uma fonoaudióloga de formação cognitivo-comportamental, uma psicomotricista, com formação

psicanalítica, uma assistente social, uma secretária (em tratamento psiquiátrico) e uma auxiliar de limpeza de origem argelina. Por volta de 100 famílias, crianças e adolescentes são recebidos mensalmente.

O ateliê foi criado em 2003, por Florence Cadet, psicomotricista e dançarina e eu mesma, psicanalista de “orientação lacaniana” e fotógrafa em artes plásticas, após um ano e meio de reuniões de estudos e pesquisas bibliográficas. Funcionou durante 9 anos. Nossa intenção foi a de construir com as crianças uma experiência inusitada e estabelecer um laço social inédito, utilizando a pintura para dar sentido aos nossos encontros. Queríamos ainda que esta experiência se situasse, se assim pode-se dizer, na contramão dos modelos tradicionais de ateliês ou oficinas. O que suscitava e exigia outra presença nossa, outra construção, outra forma de operar na clínica em instituição. O campo de inserção da nossa prática teve assim os seus fundamentos na psicanálise de “Orientação lacaniana”, passando, pela palavra e pela linguagem e se sustentando pela transferência. É importante ressaltar que esse procedimento é sempre uma experiência do particular e, no ateliê, se agiu individualmente dentro de um coletivo. Uma passagem constante que vai do individual ao coletivo e faz seu retorno de forma singular a cada

um. Ocorreu da mesma maneira para os pais ou para qualquer adulto que participou dos trabalhos, seja como estagiário, visitante ou convidado. Nós partimos de dois princípios fundamentais: o de que o inconsciente se estrutura como linguagem e o de que não existe inconsciente institucional, coletivo ou familiar. O ateliê se estruturava como um campo de linguagem e visava o laço social, já que é por esse caminho que a criança se inscreve na ordem simbólica.

As atividades foram centradas em produções culturais e, como fruto da circunstância, estabelecemos correspondências com crianças de nacionalidades variadas, sobretudo brasileiras e portuguesas, mas também húngaras, japonesas, italianas e, por essa via, instauramos brechas que nos permitissem tratar três pontos:

- a questão da *desinserção*; (sujeitos em margem do laço social)
- o tratamento do Outro
- a questão das invenções do sujeito.

## **As práticas no ateliê**

O ateliê teve como princípio duas modalidades de práticas que foram inventadas e até hoje praticadas no interior das instituições ligadas ao Campo Freudiano e a Escola da Causa Freudiana de Paris: “Prática da Conversação” que atenua os efeitos de segregação produzida pelos discursos que circulam em torno da criança, e a “Prática entre Vários”, cujo objetivo é a não segregação no interior da instituição. Na prática da conversação e na prática entre vários, as respostas são assimétricas, múltiplas e “passam ao largo”, não visando o sintoma, criando equívocos e surpresas; são sem julgamentos, sem ideais nem normas de adaptação social e visam à novidade, para tirar proveito do acaso e do imprevisto, emprestando conseqüências às palavras das crianças. É uma aposta ética no sujeito.

Os encontros foram assim informais, consequentes, e crianças em situações de sofrimento psíquico e com dificuldades de laço social fizeram parte das atividades. Cada criança, a seu modo, dizia o que fazia obstáculo ou impasse para ela e, conseqüentemente, criava caminhos e soluções para aprender “a se virar” (“savoir y faire” como propunha Jacques Lacan) com

seu mal estar, inventando para si mesma um futuro.

A construção e a reinvenção contínua desse dispositivo foram permanentemente necessárias para manter vivos o interesse e a curiosidade delas. Sempre tivemos a preocupação de suscitar a responsabilidade de cada um durante a sua passagem pelo ateliê e o desafio foi tornar essa construção uma experiência humanizadora e civilizadora para cada criança e adulto presentes.

### **Organização do ateliê**

Foram agrupadas oito crianças ou mais, com idades entre 5 e 11 anos. Psicose, autismo, dislexia, anorexia, fracasso escolar, depressão, inibição, violência escolar ou simplesmente uma indicação para participar em um trabalho coletivo, foram os motivos pelos quais essas crianças nos foram encaminhadas pela escola, pelo médico escolar, pelo Serviço de Ajuda Social à Infância (ASE), por um psicoterapeuta de nossa equipe ou, até mesmo, pela própria família. Um acompanhamento regular dos pais foi assegurado e uma colaboração foi estabelecida com os profissionais que fizeram os encaminhamentos. Algumas crianças foram acompanhadas individualmente por um



psicanalista e outras recusaram esse encontro solicitando a Florence ou a mim, entrevistas individuais quando havia um mal estar ou qualquer coisa que as incomodavam.

### **Primeiro tempo**

Encontro individual com as crianças e seus pais e posteriormente entrevistas conjuntas conosco. As entrevistas individuais podiam ser retomadas a qualquer momento, tanto com a família, como com a criança.

### **Segundo tempo**

A criança participava de dois ou três ateliês para, em seguida, fazer sua escolha e se engajar (ou não) no trabalho.

### **Modo de funcionamento**

Duas regras foram inicialmente introduzidas: as tintas só podiam ser misturadas nas palhetas individuais e não se impedia o outro de trabalhar. Uma terceira regra foi introduzida pelas próprias crianças: não se toca o corpo do outro. Um “diário de bordo” fazia parte das atividades. Sua função era a de deixar uma

marca de presença, uma escrita com toda a diversidade que isso implica: o nome de cada um, a presença ou a ausência de alguém, uma história, uma receita de cozinha, um passeio ou uma viagem, uma música ou uma poesia, um livro que foi lido, a presença de uma visita ou de um estagiário, uma reclamação, uma mensagem à equipe, datas festejadas, como Páscoa, aniversários, Natal etc. A porta de entrada do ateliê era coberta com papel, onde se podia escrever o nome de pintores, artistas, cantores etc.

### **Histórico do ateliê**

#### **1. Teatro**

Durante um longo período, as crianças introduziram uma atividade teatral no final de cada ateliê. O personagem central era o professor, encenado como figura derrisória, risível, ridicularizada, sem que ele percebesse, malvado, autoritário, vomitador de regras e de ordens, pretensioso etc. Essa caricatura foi ultrapassada e jamais retomada quando nós, os adultos, colocamos em cena um professor prisioneiro de suas próprias dificuldades e angustiado diante do seu papel de professor, sem respostas e com dúvidas. Uma abertura se produziu e as crianças puderam começar a encenar suas próprias histórias, introduzindo

a questão do corpo e da sexualidade pela dança e pela ginástica. Uma criança queria ser ginasta e outra, dançarina da Ópera de Paris (“petitrat de l’Ópera”). Seus pais não permitiam que ela dançasse. A partir de sua passagem pelo ateliê e do trabalho realizado com o grupo e com seus pais, ela obteve o primeiro lugar no Concurso Nacional de Dança.

## **2. Tirando partido de uma ocasião**

Outro episódio interessante foi em torno da história de Louis Braille, contada por uma das crianças, que tinha certo fascínio pela vida dele. Todos se interessaram em aprender a língua de sinais, mas não conseguimos um professor para nos ensinar. Ainda assim, os sinais foram aprendidos e as crianças os usavam para criar frases e fazer com que outra adivinhasse o que ela estava dizendo. Da mesma forma, foi posta em discussão e encenada pelas crianças a questão da deficiência física. Elas dissimulavam partes do corpo para se assemelharem a um portador.

### **3. Reinventando a prática**

Como tratamento da anorexia e reinvenção do laço social, introduzimos as festas de aniversário, algumas refeições e lanches que preparávamos juntos. O menu era escrito e realizado pelas próprias crianças, que já traziam alguns pratos preparados de casa. O prato predileto era a macarronada.

### **4. Se inspirando de outras práticas**

Célestin Freinet (1896/1966), pedagogo na escola situada no vilarejo de Bar-sur-Loup (sul da França), ele é o criador desde 1924, de invenções pedagógicas baseadas na expressão livre da criança, tanto na escrita de textos como na produção de desenhos. Utiliza também a impressão, tipografia e correspondência entre escolas.

Maud Mannoni (1923-1998), psicanalista, funda em 1969, auxiliada pelos pais de crianças autistas e um grupo de psicanalistas orientados por Lacan, a Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne (em região parisiense), que passa a acolher crianças neuróticas graves, psicóticas e autistas. As atividades desenvolvidas não apresentam nenhum programa pedagógico pré-estabelecido. Tudo é criação e invenção cotidiana. A escola é

aberta em direção ao social e assim, as atividades se passam também no exterior da escola, onde estão as experiências da vida, as outras crianças e adultos.

No nosso ateliê, a correspondência estabelecida com crianças de diferentes países, baseada na expressão livre das crianças (troca de fotos, desenhos e vídeos) nasceu por acaso e acabou funcionando para algumas crianças como um facilitador da escrita, da leitura e um tratamento da inibição. O desejo de ler e escrever se instaurou para aqueles que recusavam essas atividades. Participaram dessa correspondência o Brasil (Colégio Henfil, de São Paulo), Portugal (Barcelos, Areias), Hungria (uma escola maternal em Budapeste), Japão (Nagoya) e Itália (Universidade de Roma-4).

Tanto o “diário de bordo” como a porta de entrada coberta com papel, como a correspondência com crianças de outros países, era um convite ao laço social, a escrita, a enunciação de um desejo, ou mesmo, a construção de uma história que se passava em outro lugar que na França. Constatávamos nessas escritas o como as crianças com dificuldades de aprendizagem, ou melhor, o que tem sido considerado como dificuldade ou como alteração da linguagem, tratavam o equívoco, o mal entendido inerente à linguagem, através do jogo com a ortografia. O que não

é em vão do ponto de vista do inconsciente. Elas colocavam o equívoco em evidência através da troca de fonemas, da troca dos artigos femininos em masculinos e vice-versa, ou ainda através de distorções e espelhamento da letra. Equívocos e mal entendidos próprios da condição humana, da lógica do inconsciente.

Infelizmente, esse tratamento dado ao equívoco tem sido tomado como fracasso na aprendizagem, como erro a ser corrigido. Tirávamos partido da idéia de que do que não poderia ser evitado dessas ambiguidades próprias a linguagem, facilitando assim muito mais a expressão e evitando utilizando nesta situação a linguagem como meio de se defender do inevitável. Notemos que na situação escolar, o professor em relação ao lugar que ele ocupa, pode ser evocado neste tratamento dado pela criança ao equívoco. Não se pode eliminar a *transferência* nas situações de ensino/aprendizagem, bem como as elaborações singulares que permitem a cada um se sustentar no cotidiano da escola. A criança inventa, cria soluções para se sustentar na relação com o Outro e a se arriscar a fazer laços sociais.

## **5. A enunciação da realização de um desejo, de um projeto de vida**

Desejo manifesto das crianças de tornarem-se dançarinas, jogadores de futebol, músicos, fotógrafos, pintores, cabeleireiros, policiais etc.

### **Conclusão: impasses e dificuldades**

A maior dificuldade encontrada foi com alguns pais que consideraram o ateliê uma brincadeira, um lugar para vir se divertir, negando assim o trabalho realizado. Dois deles chegaram mesmo a retirar suas crianças, justificando que sua demanda era de tratamento, de psicoterapia individual. Podemos afirmar que a nossa constatação foi que as crianças avançaram muito mais ali no ateliê do que em uma psicoterapia individual ou em reeducações ou salas de educação especial.

Eu gostaria de sublinhar que o “sujeito deficiente”, o “sujeito handicapé” ou o “sujeito com necessidades especiais” não existem. O único *Sujeito* com substância e substrato é o *Sujeito da linguagem*, denominado por Lacan como “*FALA SER*”, *Sujeito ético e de direito* que, como todo ser humano, deverá fazer face ao real que se impõe a ele. Se o real toca o seu

corpo, se este real se apresenta por vias sutis ou circunstanciais, não impede que ele deva responder às suas contingências. Responder sim, mas enquanto *Sujeito do inconsciente* e não enquanto sujeito “deficiente”. A pulsão psíquica não é deficiente, não se apresenta com atraso e nem com “handicap”.

## REFERÊNCIAS

DI CIACCIA, Antonio (2005). La pratique à plusieurs, **La Cause Freudienne**, Applications de la psychanalyse, Paris : L'école de la Cause Freudienne.

FREINET Célestin (1975). **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda.

LACAN, Jacques (2008), **Seminário livro VII**, A Ética da Psicanálise, (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, Jacques (2007). **Seminário livro XXIII**, O sintoma, (1975-1976), Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, Jacques (2007). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953), In: **Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, Jacques (2003). Os complexos familiares na formação do indivíduo. (1938) In :**Outros Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.



LAURENT, Éric (2010). Clinique du hors-sens. Conversation avec Eric Laurent, **Les Feuilles du Courtil**, n° 32, Belgique: Champ Freudien.

LAURENT, Éric (2004). Les traitements psychanalytiques des psychoses, **Les Feuilles du Courtil**, n°21, Belgique: Champ Freudien.

LAURENT, Éric. (2008). **Lost in cognition**. Psychanalyse et sciences cognitives. Paris: Cécile Defaultl.

MALEVAL, Jean Claude (2017), **O autista e sua voz**, São Paulo :Blucher Ed.

MANNONI Maud (1988). **Educação Impossível** (1973) São Paulo: Ed Francisco Alves.

MANNONI Maud (1976). **Um lugar para viver**, Portugal: Editora Moraes.

# **O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UM DISPOSITIVO A SERVIÇO DA INCLUSÃO?**

**Nathalie Bélanger**

## **Introdução**

O plano educacional individualizado surgiu nos Estados Unidos em 1975, na sequência da Lei da Educação para Todas as Crianças Deficientes (Education for All Handicapped Children Act) (RODGER, 1995), é cada vez mais usado em vários países. Se herdado da abordagem behaviorista e do movimento em direção à integração escolar, o plano educacional individualizado servirá de agora em diante a missão inclusiva que os sistemas escolares se deram desde a década de 1990? Vamos primeiro definir o que é o plano educacional individualizado (PEI) considerado enquanto dispositivo, de onde vem e o que pretende antes de refletir sobre sua utilidade no contexto mais recente da educação inclusiva.

## **O plano educacional individualizado (PEI) enquanto dispositivo**

O PEI normalmente recomenda as ajudas previstas como suporte para alunos que se afastam de um encaminhamento típico em relação ao currículo prescrito ou que se desviam do padrão definido segundo a trajetória esperada de um grupo de pares da mesma idade ou do mesmo nível. Em Ontário, o PEI é assim descrito:

“Um plano educacional individualizado (PEI), que identifica o programa e os serviços de apoio aos jovens, dos quais a criança necessita, incluindo medidas de acomodação, expectativas modificadas ou diferentes e programas diferentes, deve ser elaborado para cada criança que tenha sido identificada como em dificuldade por um Comitê de Identificação, Colocação e Revisão (CIPR). Um PEI também *pode* ser desenvolvido para qualquer criança que se beneficie de um programa ou de serviços de educação especial, mas que não tenha sido identificada como em dificuldade por um CIPR.” (MEO 2017, p.C7)

Segundo Goupil (2004), os PEIs surgem como uma medida de equidade e se apresentam frequentemente sob forma de objetivos ou expectativas formuladas sobre uma base de “forças” e “necessidades” que descreveriam o aluno. Esses planos são preparados em diferentes meios de comunicação, especialmente eletrônicos. Em Ontário, eles diferem de acordo com os conselhos escolares.

O PEI é representativo do mundo da educação, de ontem a hoje, repleto de materialidade pensado nos currículos, nas tecnologias, nos espaços virtuais, práticas, testes padronizados, planejamentos, formulários, mobília, cadernos, etc. (FENWICK, EDWARDS, SAWCHUK, 2011). O PEI é um exemplo sendo considerado, neste texto, enquanto dispositivo.

A ajuda individualizada aos estudantes que apresentam dificuldades na escola não data de ontem, no entanto, ela realmente se solidifica com a massificação e a democratização da escola após a Segunda Guerra Mundial. As ajudas individualizadas são pensadas em termos de iniciativa pontual oferecida pelos atores da escola ou por especialistas fora da escola. Após esta época, surge outro período de ajuda aos estudantes marcado por medidas inspiradas na gestão, visando resultados e dependendo menos dos atores e suas iniciativas.

Enquanto o suporte era anteriormente custoso para os atores da escola, a época de dispositivos formais e mais vinculativos surge na década de 1990 e abre novas iniciativas para as ações sociais e educativas (BARRÈRE, 2013). Como no estudo de Bouysse, Desbuissons et Vogler (2010), que trata do suporte destinado aos estudantes, o PEI tende a despolitizar e despersonalizar o apoio aos alunos formalizando a ajuda ou as acomodações no cotidiano das escolas e dos atores da escola, sem depender exclusivamente dos atores (BOUYSSSE e al, 2010). O suporte se quer mais genérico e previsível, uniforme e neutro, ou heurístico, diz Chartier (1999). Ele visa a “fazer, fazer” os atores em caminhos traçados anteriormente e assim compele à ação sem ter que recorrer unicamente à interiorização de normas e valores pelos atores (BARRÈRE, 2013, p. 95). Mesmo se o dispositivo almeja acalmar os conflitos em torno do debate de valores e normas (BARRÈRE, 2013) e frequentemente coloca-se <sem autor> (CHARTIER, 1999), ele está, entretanto, inscrito em um jogo de poder (AGAMBEN, 2007; MONTANDON, BEUSCART, PEERBAYE, 2006) e visa a ação ou a governança estratégica, e mais especificamente, a enquadrar ou modificar comportamentos. Peeters et Charlier (1999) mostram que ele apresenta por consequência um “caráter normativo” (p. 20). Ele é destinado a

orientar condutas num quadro comum de maneira que elas chegam a ter a “naturalidade de evidências e continuam impensadas” (CHARTIER, p. 209). Rayou (2015) caracteriza esta época de dispositivos pelo fato de poder delegar a estes “as restrições a exercer [que] dispensam debates custosos e incertos quando a adesão a valores universais torna-se problemática” (p. 45).

Os dispositivos são disciplinares, pedagógicos, tecnológicos, de remediação, de treinamento, de ajuda, ou de acompanhamento e às vezes se desdobram de maneira intrincada (BARRÈRE, 2017; FENWICK, EDWARDS, 2011) se misturando com instrumentos mais antigos revelando o exercício de normas e regras e com instrumentos novos de natureza gerencial (VAN ZANTEN, 2004). Eles se desenvolvem de três maneiras: diferenciando as aprendizagens, em lugares outros que a escola, ou pela organização de saberes que eles propõem (BARRÈRE, 2018) e influenciam a forma escolar (VINCENT, 1980).

Inspirando-se nesses trabalhos, o PEI é considerado enquanto dispositivo que visa levar em consideração as especificidades individuais no âmbito da escola ou da classe propondo medidas de adaptação ou de acompanhamento, sem

mudar radicalmente a forma (BÉLANGER, KAHN, 2019). O PEI visa que as trajetórias dos alunos em questão, mesmo as mais divergentes, entrem nesta forma sem transformá-la radicalmente. O PEI poderia ser considerado enquanto dispositivo a serviço da educação inclusiva?

### **A escola inclusiva e o PE**

A escola inclusiva pressupõe uma mudança radical da escola, da forma escolar. O projeto da escola ou do estabelecimento, o planejamento, a gestão do tempo, as estratégias de ensino empregadas, a vida escolar que emana, o apoio entre alunos, a socialização, a participação dos pais e os recursos materiais e humanos disponíveis seriam tanto características quanto testemunhas (BOOTH, AINSCOW, 2005). Além disso, ela visa o conjunto dos estudantes incluindo aqueles em dificuldade ou em situação de educação especial que têm direito a frequentar escolas locais, classes ordinárias e a participar de todas as atividades pedagógicas (BARTON, 1997; CHAUVIÈRE, PLAISANCE, 2005). Este projeto de inclusão requer uma mudança substancial da escola para melhor acolher segundo uma lógica pós-normativa (PLAISANCE, 2009). Se há

exemplos confirmando mudanças que se instalam de pouco em pouco nos sistemas escolares (BÉLANGER, DUCHESNE, 2010), o conceito de escola ou educação inclusiva está longe de ser estável e englobar políticas educativas diversas e realidades múltiplas (FRANDJI, 2011). Ebersold (2009) mostra que a noção de inclusão está de fato equivocada porque ela sugere mais a satisfação de necessidades individuais pela organização da prestação de serviços ao nível do estabelecimento que uma tomada de responsabilidade do Estado que asseguraria uma forma de justiça social. As escolas tornam-se, nesse esquema, imputáveis e dotadas da “missão de afiliar” (p. 75) através da qual os atores portam novas responsabilidades. Mais que o Estado, seriam as organizações – dotadas de ferramentas e dispositivos que permitem avaliar continuamente o sucesso escolar (EBERSOLD2009, p. 76) – que assegurariam uma forma de justiça social.

O PEI representa um desses dispositivos que permite avaliar continuamente as performances dos alunos já que ele é composto de objetivos que desejamos mesuráveis e que ele visa engajar os profissionais a trabalharem juntos e a revisarem periodicamente suas ações em benefício do aluno. Andreasson, Asp-Onsjo et Isaksson (2013) analisam a introdução dos PEIs na



sequência da emergência de “uma cultura de documentação” na Suécia (p. 415). Esta cultura está inserida em uma lógica de instituições que se tornaram imputáveis e dotadas de ferramentas e dispositivos que permitem avaliar continuamente o sucesso escolar ou a trajetória de seus alunos. Porém, esses estabelecimentos devem também desenvolver seus próprios modelos, instituir o dispositivo localmente ao invés de seguir diretivas mais gerais ou institucionais, revelando deste modo todo o processo de comprometimento em torno das normas que a utilização de dispositivos como o PEI, apesar de concebido para fazer economia, engendra ao nível dos estabelecimentos. Neste jogo de tensões institucionais que cria a introdução de dispositivos (CHAUVIÈRE, 2014), e segundo uma definição de educação pensada mais em termos de serviço ou de rede do que como instituição (PLAISANCE, 2009), os dispositivos às vezes são exteriores à escola e contratuais. Moignard et Rubi (2013) discutem a utilização de tais dispositivos em escolas de ensino médio com alunos considerados “perturbadores” e mostram que esses dispositivos tendem a individualizar as respostas dadas pela instituição escolar frente às dificuldades encontradas, especialmente de comportamento. Para esses autores,

[a] tendência a personalização do acompanhamento de alunos para tratar a heterogeneidade do público e a mobilização sistemática do registro psicológico para avaliar os problemas escolares ou mais amplamente sociais, marcam a desmultiplicação de espaços capazes de responder a cada uma das problemáticas identificadas (p. 58).

Isto traduz uma tendência ao desengajamento ou enfraquecimento da escola enquanto instituição encarregada das populações de alunos aos quais ela não parece mais estar preparada (PERRIER, 2010; BEN AYED, 2009) e uma abertura em direção a novos mercados de serviços (CHAUVIÈRE, 2010). Na mesma vereda e a partir de uma etnografia inserida numa abordagem de ator-protagonista, Koyoma (2011) decifra o dispositivo de “serviços educativos suplementares” (SES) oferecidos fora das horas de aula. Trata-se de serviços instaurados na esteira da orientação política americana *Nenhuma Criança Abandonada (No ChildLeftBehind)* nas escolas que não respondem as expectativas em relação aos resultados dos testes padronizados e que, portanto, correm o risco de serem fechadas.

## O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UM DISPOSITIVO A SERVIÇO DA INCLUSÃO?

Para o autor, este novo dispositivo, caracterizado aqui também por sua externalidade em relação a escola, serve de fato a legitimar a privatização da educação pública e dar lugar a todos os tipos de contratos e prestações contestáveis e pouco lucrativas aos alunos. Estes acabam por minar qualquer abordagem inclusiva, já que um clima de competição é estabelecido entre os atores em um jogo que, em tempo, contribui muito pouco à aprendizagem dos alunos e à capacidade das escolas de criar um ambiente criativo e envolvente propício ao ensino, diz o autor.

Esse enfraquecimento da escola enquanto instituição que aparece em graus variados de acordo com os contextos, vai contra o projeto social e o conjunto da educação inclusiva enquanto supostamente deveria ser trazido por ela. Nesse contexto de responsabilização institucional e terceirização de recursos, o diferencial que o PEI, em grande parte focado no papel do professor de classe, poderia trazer para uma abordagem inclusiva parece minado. Ademais, é significativo constatar que, em Ontário, no documento ministerial citado acima (MOE, 2017), incluindo normas e práticas relacionadas ao PEI e ao setor de educação especial, a abordagem inclusiva, ainda assunto de outro documento político, está quase ausente. O PEI serve

provavelmente melhor, nesta cultura da documentação discutida acima, à prestação de contas.

### **Os PEIs e a individualização da ajuda**

Outra limitação provém do fato que o PEI parece indicar ou re-indicar a diferença no indivíduo, no aluno, enquanto uma abordagem inclusiva requer uma abordagem resolutamente orientada para o grupo e uma transformação da escola sem, no entanto, prejudicar a instituição. O PEI herdado de outra época, mas reempregado com variados graus de sucesso no contexto de políticas inclusivas, destina-se individualmente aos alunos, sem que jamais sejam previstos objetivos e atividades de aprendizagem entre os alunos, isso corresponde, no entanto, a uma das características destacadas por Booth e Ainscow (2005). O aluno ainda é muitas vezes representado no PEI a partir de suas deficiências ou dificuldades de forma reducionista, de acordo com os resultados do estudo documental realizado em Ontário por Boyd, Ng e Schryer (2015). Além disso, discursos sobre os alunos aparecem na forma passiva (BOYD e al., 2015). A linguagem passiva reduz a criança a uma situação, uma deficiência, uma anomalia, de fato um ser à parte, excepcional, sem levar em conta

outros atributos que definem "as condições de possibilidades" segundo autores que se inspiram em Foucault. Deve-se notar, no entanto, que este estudo se concentrou em documentos preparados na língua inglesa, na qual a forma passiva é mais comum.

O dispositivo do PEI realmente mostra seus limites se lembramos as conclusões de Mitchell, Morton e Hornby (2010), que observam a influência excessiva da psicologia behaviorista sobre o dispositivo, a ênfase apenas no indivíduo em detrimento do grupo e, finalmente, uma crença um tanto cega na eficácia deste dispositivo sendo que poucas pesquisas e evidências foram desenvolvidas para este propósito.

### **Conclusão**

O que pensamos em relação ao uso deste tipo de dispositivo que aparece pela primeira vez na década de 1970 nos Estados Unidos como parte de um movimento em direção à integração, mas que se espalhou por vários países? Como ele se encaixa no projeto escolar inclusivo? Enquanto o último pede uma compreensão da situação do grupo, o PEI parece mais próximo de uma crescente cultura de documentação nos sistemas

escolares. Mecanismos de mercado, mesmo onde não esperávamos, por exemplo, ao nível do apoio ao alunado e à eventual terceirização da instituição escolar, têm um impacto na implantação de um dispositivo tal qual o PEI. As modalidades mais recentes em favor de um foco de política inclusiva se sobrepõem às modalidades mais antigas do setor de educação especial às quais pertence o PEI, tal como pudemos estudá-lo em outro lugar (BÉLANGER, MAUNIER, 2017)? O PEI faz parte de outra época e está destinado a desaparecer em favor de uma leitura da classe como um todo, como sugerido por abordagens mais flexíveis nas quais os serviços ao aluno não precisariam mais, por serem concedidos, passarem por procedimentos de identificação (COBB, 2016)?

## REFERÊNCIAS

ANDRE ASSON Ingela; ASP-ON SJÖ Lisa; ISAKSSON Joakim (2013), Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges, **European Journal of Special Needs Education**, 28(4), p. 413-426, DOI:10.1080/08856257.2013.812405

BARRERE Anne (2018), **Des dispositifs pour gérer les élèves difficiles**. Problèmes, solutions, enjeux. Bruxelles, Peter Lang.

BARRERE Anne (2017), Dispositifs. In: Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (eds), **Dictionnaire critique de l'éducation et de la formation**, Paris, P.U.F

BARRERE Anne (2013), La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire, **Carrefours de l'éducation**, vol. thématique, 36, p.95-117.

BARTON, Len (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? **International Journal of Inclusive Education**, 1, p.231-242

BELANGER, Nathalie; ST-PIERRE Joannie (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. **Revue d'éducation de McGill**, 54(2), p.349-368

BELANGER, Nathalie; KAHN, Sabine (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves: lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. **Recherches en éducation**, 35, p. 27-37

BELANGER, Nathalie; MAUNIER, Sophie (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action, **Éducation et Sociétés**, 40(2), p. 167-184

BELANGER, Nathalie ; DUCHESNE, Hermann (2010). **Des écoles en mouvement**, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

BEN AYED, Choukri (2009), **Le nouvel ordre éducatif local**. Mixité, disparités, luttes locales, Paris, Presses Universitaires de France.

BEUSCART Jean-Samuel ; PEERBAYE, Ashveen (2006), Histoires de dispositifs (Introduction), **Terrains et travaux**, 2(11), p. 3-15

BOUYASSE Viviane ; DESBUISSONS Ghislaine ; VOGLER Jean (2010). **Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée**, Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2005). **Guide de l'éducation inclusive**. (traduction) Québec: Institut québécois de la déficience intellectuelle.

BOYD, Victoria. NG, Stella; SCHRYER, Catherine (2015). Deconstructing language practices: discursive constructions of children in Individual Education Plan resource documents **Disability and Society**, 30(10), p. 1537-1553

CHARTIER Anne-Marie (1999), Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs à l'école primaire, **Hermès**, 25, p. 207-217

CHAUVIÈRE Michel (2014), De quelques usages sociocognitifs des institutions et des dispositifs in: Michèle BECQUEMIN; Christiane MONTANDON (eds.), **Les institutions à l'épreuve des dispositifs**, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 17-27

CHAUVIÈRE, Michel (2010). **Trop de gestion tue le social**. Essai sur une discrète chalandisation. Paris, La Découverte.



CHAUVIERE Michel; PLAISANCE, Eric (2005). Inclusion, In: **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, Paris, Retz, 3<sup>e</sup>édition.

COBB, Cam (2016), You can lose what you never had, **International Journal of Inclusive Education**, 20(1), p. 52–66.

D'ADDERIO Luciana (2011), Artefacts at the centre of routines: Performing the material turn in routines theory », **Journal of Institutional Economics**, 7, p.197-230.

EBERSOLD Serge (2009), Autour du mot inclusion, **Recherche et formation**, 61, 71-83

FENWICK Tara; LANDRI Paolo (2012), « Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblage in education », **Pedagogy, Culture and Society**, vol. 20, n 1, p. 1-7

FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard (2011), Considering materiality in educational policy: messy objects and multiple reals. **Educational Theory**, 61(6), p.709-726

FENWICK, Tara, EDWARDS, Richard; SAWCHUK, Peter (2011), **Emerging approaches to educational research**. Tracing the socio material, London and New York, Routledge.

FRANDJI, Daniel (2011). “Groupes à risque”, “besoins spécifiques”: raison gestionnaire et ghetto épistémologique au service d'une redéfinition scolaire?, In: DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David; ROCHEX Jean-Yves. **Les**

**politiques d'éducation prioritaire en Europe, t. II** Quel devenir pour l'égalité scolaire? Lyon, ENS Éditions, 169-197

GOUPIL Georgette (2004), **Plans d'intervention, de services et de transition**, Boucherville, Éditions Géatan Morin

KOYOMA, Jill P. (2011). Principals, Power, and Policy: Enacting Supplemental Educational Services. **Anthropology and Education Quarterly**, 42(1), p.1548-1492

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO-MEO (2017). **Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario**. De la maternelle et du jardin à la 12<sup>e</sup> année. Guide de politiques et de ressources. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

MITCHELL David; MORTON Missy; HORNBY Garry (2010). **Review of the literature on individual education plans**. Report to the New Zealand Ministry of Education, Christchurch, College of education and University of Canterbury. En ligne <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/literacy/literature-review>

MOIGNARD Benjamin; RUBI Stéphanie. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèves à l'heure de la sous-traitance ? **Carrefours de l'éducation**, 36(2), p.47-60

PEETERS Hugues; CHARLIER Philippe (1999). Contribution à une théorie du dispositif, **Hermès**, 25(3), p. 15-23

PERRIER Pierre (2010), **L'ordre scolaire négocié**. Parents, élèves et professeurs dans les contextes difficiles, Rennes, Presses universitaires de Rennes

PLAISANCE, Eric (2009), **Autrement capables**. École, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées, Paris, Autrement.

RAYOU Patrick (2015), **Sociologie de l'éducation**, Paris, PUF  
VAN ZANTEN Agnès (2004). **Les politiques d'éducation** (3<sup>e</sup>éd.), Paris, PUF

VINCENT Guy (1980), **L'école primaire française**. Étude sociologique. Lyon, Presses Universitaires de Lyon et Paris, Maison des Sciences de l'Homme

# **A ESCOLA E O ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO COM AS DIFERENÇAS**

**Rita Vieira Figueredo**

## **Introdução**

A inclusão escolar, entendida como a possibilidade de todas as pessoas participarem e serem protagonistas do conhecimento historicamente construído pela humanidade o qual integra os programas escolares, se respalda essencialmente nos princípios da diferença e da colaboração. O primeiro confere o reconhecimento da unicidade de todas as pessoas, o segundo indica para uma pedagogia que valorize a contribuição de cada um dos aprendizes na escola.

Para Mantoan (2016) existe uma tendência a se estabelecer diferenças entre as pessoas, tal como é feito com os objetos focalizando em um dado atributo ou em uma característica considerada “marcante na aparência, no seu modo de ser.” (p. 13). Com esse movimento ao invés de se estabelecer uma relação com uma pessoa completa, estabelece-se uma

relação com um só atributo, normalmente aquele que afasta a pessoa de um grupo e a aproxima de outro. Na escola, perde-se a oportunidade de estimular o desenvolvimento de habilidades diversas e se estabelece um único papel para aquele indivíduo.

Quando a relação deixa de existir com o indivíduo e passa a ser com a característica que o diferencia de um grupo, o reconhecimento da diferença passa a limitar ao invés de aprofundar nossas aprendizagens e relações. Deleuze (1968) chama atenção para esse “erro” afirmando que

L'individuation ne suppose aucune différenciation, mais la provoque. Les qualités et les étendues, les formes et les matières, les espèces et les parties ne sont pas premières; elles sont emprisonnées dans les individus comme dans des cristaux. Et c'est le monde entier, comme dans une boule de cristal, que se lit dans la profondeur mouvante des différences individuantes ou différences d'intensité.(p. 318).

Mantoan (2016) chama atenção para essa característica mutante e transformadora presente nos indivíduos ao afirmar que

A diferença, ao contrário do diverso, não é a repetição do

mesmo. Está sempre se diferenciando. Somos seres singulares e, ao mesmo tempo, mutantes. Portanto, escapamos de toda e qualquer possibilidade de nos encaixarmos em categorizações, classificações, que possam nos representar e nos definir por meio de uma identidade fixa e estável. (MANTOAN, 2016, p. 13).

O princípio da inclusão desafia a sociedade a garantir o direito à diferença na igualdade de direitos, protegendo a todos das diferenciações excludentes.

Não há mais como recusar, negar, desvalidar a diferença na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido a ela atribuído: diferença como padrão produzido pelos que procuram se diferenciar cada vez mais para manter a estabilidade de sua identificação; diferença, como motivo pelo qual se coloca em xeque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante. (MANTOAN, 2015, p.24).

Vitkowski (2017, p.36) discute o conceito de diferença no contexto da inclusão escolar alertando para “que os referenciais da diferença não se tornem álibi para justificar o ódio, práticas de violência, de exclusão nas suas formas mais sutis”. O autor manifesta a expectativa “que saibamos intensificar diferenciações, criá-las, produzi-las em todos os espaços e tempos da existência humana”.

A diferença é marca mais importante do humano. A unicidade nos distingue e ao mesmo tempo nos aproxima em nossas necessidades sociais e afetivas, independente de características pessoais (FIGUEREDO, 2010). A diferença nos eleva como sujeitos e favorece o crescimento de um grupo, jamais poderá ser atributo de discriminação. É equivocado pensar que é a deficiência que gera a diferença, pois essa não depende daquela. Igualmente não é a deficiência que gera desigualdade, essa resulta de estruturas sociais perversas. A escola como uma das mais importantes agências de formação do sujeito, deve ter em conta essa realidade zelando para que nenhum traço de individualidade seja objeto de discriminação e para que não haja tentativa de enquadramento dos sujeitos visando um determinado padrão.

Incluir é antes de tudo respeitar as diferenças de cada um e promover indistintamente o acesso ao conhecimento.

Um dos grandes desafios da inclusão escolar é construir uma pedagogia que favoreça o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos sem a exigência de um padrão pré-estabelecido de produção de conhecimento, cuidando para não perder de vista a totalidade do sujeito em detrimento às suas particularidades. O reconhecimento de um indivíduo completo, reforça a necessidade de que as relações sejam estabelecidas de forma mais próxima, onde a escuta torna-se tão importante quanto a fala na construção do conhecimento. Aprender e ensinar pode acontecer de diferentes formas, mas é importante ter como foco o princípio da contribuição e da colaboração na classe. Colaborar com o outro no processo de aprender, sem competição, mobilizados pelos desafios propostos pelo meio.

Incluir é promover a participação ativa, a contribuição com os saberes da coletividade da classe, cada um dentro das suas possibilidades, mas cientes de suas responsabilidades na geração do conhecimento em pauta. De acordo com Poulin (2013) a contribuição é a pedra angular de uma escola inclusiva. A pedagogia da contribuição segundo o autor garantirá um ambiente



no qual a criança poderá perceber-se como “sujeito que contribui para o desenvolvimento de saberes e saberes-fazer coletivos e retira disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado”. (POULIN, 2013, p.10).

O desenvolvimento de tal pedagogia requer mudanças não somente no seio da escola, mas também nas universidades nos cursos de formação de professores que em geral não abordam questão do ensino voltado para as diferenças. No entanto, como argumenta Poulin,

“a diferença deve ser assimilada na escola como um conceito que mobiliza os educadores na busca de novas alternativas pedagógicas que permitam todos os alunos participarem da construção dos saberes o que possibilitaria o desenvolvimento de uma nova construção pedagógica: a pedagogia da contribuição. Esta pedagogia demanda uma mudança profunda na compreensão do papel da escola no desenvolvimento da sociedade brasileira e conseqüentemente na maneira de se conceber a experiência da contribuição pelos estudantes. Isso parece ser o desafio central dos atores da escola.” (POULIN, 2013, p. 11 e 12). A pedagogia da contribuição, seria então o caminho para a efetivação da prática da inclusão nas redes de ensino abrindo caminho para a efetivação da política de inclusão escolar.

No sentido de contribuir para inclusão do alunado brasileiro na escola comum, o Ministério da Educação do Brasil publica em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008). Tal política é um dispositivo da vanguarda da educação que garante o acesso e a permanência de todos os estudantes brasileiros na escola comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi um marco legal, político, social e cultural da educação brasileira. Ela estabelece uma nova concepção de educação especial, que deixa de ser substitutiva da educação comum e passa a ser complementar ou suplementar ao ensino oferecido nas salas de aula comuns para os alunos que são seu público--alvo. (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI e GIFFONI, 2012, p.53).

A política esclarece e distingue as ações que são próprias do ensino comum e aquelas que são específicas da educação especial indicando o público-alvo dessa última. Deixa claro que a escolarização desse público-alvo é de responsabilidade do

ensino comum e que os serviços e suportes que esses estudantes necessitam devem ser oferecidos pela educação especial. De acordo com Dutra (IN FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI e GIFFONI, 2012, p.56-57): “o grande mérito desta política, é afirmar o direito de todos à educação, invertendo o foco da “deficiência” para a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação, entre outras que se interpõem no processo educacional e delimitam fronteiras entre alunos denominados “normais” e “especiais”.”

A Política Nacional de Educação Especial: na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) contribui de forma importante com a escolarização do alunado brasileiro com e sem deficiência. Cada vez mais pessoas com deficiência ocupam os bancos escolares em todos os níveis e etapas de ensino e como diz Mantoan (2016, p.13), elas “estão se tornando cada vez mais visíveis e acreditadas pelas escolas de nossos sistemas de ensino”. A presença desses estudantes nas escolas exige transformações nas práticas pedagógicas que redimensionam o conceito de ensinar e de aprender as quais afetam positivamente cada um dos aprendentes que se tornam nessa nova perspectiva protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Uma pesquisa de abrangência nacional que investiga as transformações da escola comum, a partir da Educação Especial (LEPED/UNICAMP, IPDSC/SP, 2014/2015) demonstra haver nas redes de ensino cada vez mais “compreensão a respeito do direito de todos à educação, em escolas comuns; a descoberta dos benefícios que os ambientes educacionais heterogêneos trazem para os alunos com e sem deficiências e demonstram avanços consideráveis para o aprimoramento do ensino.” (MANTOAN, 2016, p. 14). A referida pesquisa evidencia também a percepção dos educadores a respeito da educação inclusiva como importante instrumento no enfrentamento das diversas formas de discriminação, disseminando o acolhimento e a solidariedade no ambiente escolar em favor de todos os estudantes.

Visando propiciar que a escolarização das pessoas com deficiência aconteça na rede comum de ensino a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, BRASIL, 2015), estabelece no Art. 28 a responsabilidade do poder público de: “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;” (BRASIL, 2015). Para assegurar o aprendizado e a permanência das pessoas com deficiência na escola comum, foi

## A ESCOLA E O ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO COM AS DIFERENÇAS

criado o Atendimento Educacional Especializado - AEE que é um dos serviços da Educação Especial previstos na Política Nacional de Educação Especial. Ele visa “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, público-alvo da educação especial, considerando as suas necessidades específicas. O AEE visa promover a aprendizagem e a autonomia dos alunos na escola e fora dela.” (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo principal eliminar barreiras impeditivas aos processos de aprendizagem dos estudantes, público-alvo da educação especial. Esse atendimento deve ser realizado em salas de recursos multifuncionais preferencialmente situadas em escola comum. A natureza do trabalho pedagógico realizado no AEE se constitui no desenvolvimento de atividades distintas daquelas realizadas na sala de aula, e por hipótese alguma este atendimento pode substituir a escolarização. Entretanto segundo Pereira (2017) ainda existe confusão em algumas redes de ensino quanto a escolarização e o AEE. O AEE “não pode ser entendido como totalidade da escolarização do aluno da educação especial, sob pena de se comprometer a verdadeira inclusão desse aluno no sistema regular de ensino”. (PEREIRA, 2017, p.107 e 108). Para

tanto, as ações do professor do AEE estão claramente delimitadas na Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009).

De acordo com a referida Resolução o professor de AEE deve atuar junto ao estudante focalizando o uso de informática, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem a comunicação alternativa e todos os recursos que promovam a aprendizagem e a acessibilidade ao conhecimento. Segundo os princípios do AEE os professores não precisam ser especialistas nas deficiências, mas devem ter formação pedagógica que permita enfrentar as dificuldades de seus estudantes. O professor do AEE deve conhecer seu estudante como um todo, e não em partes. Para isso, deve iniciar seu trabalho realizando o estudo de caso de cada um deles. O estudo de caso inicia sempre pela aproximação com a problemática vivenciada pelo estudante, seja em casa seja na escola.

O professor do AEE deve procurar tomar conhecimento das condições e experiências vivenciadas pelo estudante na escola e na família. O tipo de relação e solicitação que está sendo feita a ele na sala de aula e demais ambientes da escola, bem como no ambiente familiar. Deve também procurar conhecer o seu estudante, verificando o tipo de relação que ele estabelece com o

saber, as aprendizagens que ele já realizou ou está realizando nos diferentes ambientes que participa.

Uma vez se apropriando dos diferentes elementos relacionados ao seu estudante, procurar identificar a natureza do problema que possa estar dificultando o seu processo de aprendizagem. Essa dificuldade não pode ser atribuída à deficiência em si mesma, também devem ser investigadas as condições do ensino, a questão da acessibilidade (que deve ser criada para que o estudante tenha acesso ao conhecimento) dentre outros aspectos. Vencido esse passo, o professor procura criar as condições para que a problemática vivenciada pelo estudante seja eliminada ou pelo menos minimizada. Nesse momento ele elabora um plano de atendimento individual para esse estudante. Nesse plano pode estar prevista a participação do professor do ensino comum, dos colegas da turma do estudante, de outros profissionais da escola bem como de familiares. É muito importante que haja uma interlocução entre o professor do AEE e o do ensino comum, assim como com a família do estudante, para assegurar o bom desenvolvimento do plano de AEE. Recursos existentes na escola, na família e na comunidade devem ser repertoriados e, quando necessário, incluídos para o desenvolvimento do plano de AEE. Esse plano deve ter uma

constante avaliação visando verificar a pertinência do mesmo diante dos desafios enfrentados pelo estudante. Novas reformulações devem ser implementadas segundo as demandas que se apresentem, tendo sempre em foco desenvolver as potencialidades do estudante e eliminar as barreiras na aprendizagem.

Visando qualificar o plano de AEE um ponto vital é que conste no calendário escolar espaços planejados para as reuniões de atividades colaborativas visto que como previsto na Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009), a interlocução entre o professor do AEE com o professor da sala comum e toda equipe escolar é imprescindível para que a inclusão se efetive com mudanças no sistema de ensino para melhor acolher o estudante que encontra obstáculos para sua aprendizagem (BEDAQUE, 2011; BORGES, 2006; MACHADO, 2013). A colaboração, no entanto, pressupõe uma quebra nos paradigmas educacionais existentes. Além da necessidade de criar janelas de tempo para que os professores possam pensar em conjunto, é necessário vencer o desafio de sensibilizar esses profissionais que de acordo com Borges (2006, p.237) podem apresentar resistências a deixar de atuar de forma individual pois muitos docentes sentem-se ameaçados pelas atividades colaborativas, já que estas podem deixar transparecer



sua vulnerabilidade. Isto é, o fato de desvelar sua prática para seus colegas, de partilhar suas dúvidas e crenças expõe o docente, com suas forças e fraquezas, arriscando a sua reputação, ou pior ainda, construindo, às vezes, uma reputação negativa de si mesmo frente aos colegas.

Entretanto, quando o professor descobre a vantagem de exercer a colaboração na classe e entre classes, exercitando com seus estudantes a pedagogia da contribuição e compartilhando com seus colegas do ensino comum e da educação especial seus projetos de ensino, não só ele cresce como favorece o crescimento coletivo. Esse aspecto foi fortemente evidenciado em uma pesquisa colaborativa realizada por Figueredo e Poulin (2008) visando construir estratégias de inclusão em uma escola pública de Fortaleza. Em tal experiência, os professores revelaram inicialmente certo constrangimento em abrir as portas de suas salas para os colegas e pesquisadores, mas posteriormente manifestaram satisfação e entusiasmo pelas trocas efetuadas atestando crescimentos pessoais e profissionais com o processo vivido.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) a formação do professor para atuar nas salas de recursos multifuncionais (no

atendimento educacional especializado) deve ter como foco principal formar um profissional capaz se mobilizar diante uma situação de resolução de problema, com abertura para colaborar com o professor da sala comum, e não se paralisar em tais circunstâncias. Foi na perspectiva de formar professores com esse perfil, que a Universidade Federal do Ceará criou e desenvolveu o curso de formação de professores em Atendimento Educacional Especializado, oferecido gratuitamente a professores de redes públicas de ensino de todo o Brasil.

O curso foi criado e oferecido em quatro edições (duas como aperfeiçoamento e duas como especialização) todas na modalidade a distância, com encontros presenciais entre as turmas com diversas estratégias de participação online visando ampliar o alcance das trocas e da interatividade entre os diferentes grupos: cursistas, tutores, supervisores e coordenadores do curso. Formou mais de seis mil professores de redes públicas de todo o Brasil e alcançou 515 municípios brasileiros (dos quais 104 eram municípios polos). Os tutores atuavam corpo a corpo junto aos cursistas. Cada turma tinha um tutor que conduzia os trabalhos desenvolvidos nos grupos de discussão via internet e nos encontros presenciais, incentivava os cursistas mobilizando a turma para as discussões dos temas propostos em cada disciplina.

## A ESCOLA E O ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO COM AS DIFERENÇAS

Os supervisores de conteúdo e Educação a Distância - EAD atuavam junto aos tutores e quando necessário junto aos cursistas. Os coordenadores pedagógicos por sua vez, interagem diretamente com os supervisores de conteúdo e o coordenador de EAD com os supervisores de EAD. Essa equipe mantinha-se no curso durante todo o desenvolvimento do mesmo. Os supervisores estabeleciam trocas entre eles para se apoiarem em relação a demanda dos diferentes conteúdos do curso, e cada um deles interagia diretamente com uma quantidade limitada de tutoras (entre 7 e 8).

Visando formar professores críticos, investigativos e abertos para a colaboração o curso foi respaldado na Aprendizagem Colaborativa em Rede - ACR que deriva da abordagem Problem-Based Learning, já adotada pela UFC em outros cursos, bem como em outras universidades brasileiras. Aprendizagem Colaborativa em Rede - ACR implica numa metodologia que se baseia no trabalho em grupos, onde os pares são estimulados a trocar entre si, valorizando suas diferentes opiniões e construções anteriores, buscando chegar em acordos, desenvolvendo assim tanto uma solução para o problema quanto habilidades de trabalho cooperativo. Giffoni, uma das coordenadoras do curso, afirma que

O problema é o ponto de partida e fio condutor, com o qual o conhecimento é construído. A busca de uma resolução criativa, viável e adequada ao contexto é a meta que alimenta a motivação na aprendizagem baseada em problemas. A solução para o problema advém justamente dos novos conhecimentos adquiridos por meio do esforço individual e coletivo. (GIFFONI, em FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI e GIFFONI, 2012, p.16).

O propósito do curso era formar profissionais com conhecimento das potencialidades e possibilidades de recursos oferecidos pelas salas multifuncionais, construtores de relações com os sistemas de apoio e capazes de conhecer o estudante em todas as suas potências de aprendiz, profissionais capazes de elucidar o contexto educativo vivenciados pelos estudantes. Ao invés de formar especialistas com foco nas deficiências. O programa de estudos foi criado para formar um profissional capaz de atender o estudante público-alvo da educação especial, “um professor que enxerga o aluno como um todo, e não em partes.” (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI, GIFFONI, 2012, p.78 e 79). Para atuar junto ao estudante, percebendo-o como um todo,

exige também do professor de AEE, estabelecer parcerias, reconhecer as limitações do alcance de suas ações e sensibilizar para que o professor da sala comum e demais serviços de apoio da comunidade se envolvam na construção de espaços com menos barreiras para a aprendizagem.

Nessa perspectiva o curso enfatizou também a importância da colaboração entre o professor do AEE e aquele do ensino comum, a busca de parcerias com a comunidade para atender demandas específicas e orientar o uso de tecnologias assistivas. “Estas consistem em um conjunto de recursos de alta e baixa tecnologia que apoiam as pessoas em geral nas barreiras que encontram ao se relacionarem com o meio.” (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI E GIFFONI, 2012, p. 60).

Em sintonia com a proposta de formar professores motivados para a investigação da problemática vivenciada por seus estudantes, o curso teve como base central de trabalho o estudo de casos reais. Em 7 das 10 disciplinas, os cursistas, que eram professores de redes públicas de ensino, se debruçaram em casos reais tendo como foco estudantes que frequentavam escolas da comunidade. O estudo de caso visava à transformação da realidade educativa vivida pelos professores em suas

comunidades. A ideia era trabalhar com os recursos disponíveis em cada comunidade alcançada pelo curso.

Assim, a Aprendizagem Colaborativa em Rede foi a metodologia que guiou o trabalho com os casos reais, dentro do contexto de cada região do país. Na percepção de uma das supervisoras de EAD do curso, referida em Figueredo, Mantoan, Ropoli e Giffoni (2012, p. 66 e 67). A integração da proposta de EAD com a metodologia ACR consistiu em uma forma dos cursistas terem a oportunidade de trabalhar de forma contextualizada com sua realidade de atuação, trocando experiências, incertezas e respostas com seus pares e formadores. Isso, acredito, é um dos aspectos que contribuiu diretamente para a formação dos professores cursistas. O trabalho dentro do ambiente virtual e a ACR deram aos cursistas a possibilidade de refletir, questionar e buscar informações e respostas aos problemas que estavam vivenciando/estudando, de forma colaborativa e interativa.

No estudo de caso a turma toda se debruçou e colaborou na análise e esclarecimento do problema vivenciado pelo estudante em questão, tentando aprofundar conhecimentos de acordo com os princípios do AEE. Era discutida a problemática focalizando nos aspectos estariam dificultando a inclusão do

## A ESCOLA E O ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO COM AS DIFERENÇAS

estudante na classe comum de ensino. Posteriormente, discutia-se que tipos de recursos a comunidade teria disponível ou de possível acesso para que esse estudante conseguisse construir o conhecimento com seus colegas. O quarto passo era a “solução do problema” onde se traçava os caminhos necessários para a intervenção do AEE. Por último, com base em tudo o que foi produzido pela turma, em pequenos grupos os cursistas elaboravam os “planos de AEE”, os quais eram apresentados e discutidos com os demais colegas. Esse processo favorecia a troca dos diversos olhares, revelando que em um mesmo caso os planos de AEE poderiam ter diferentes formatos e diferentes recursos pensados como apoio para a inclusão de um mesmo estudante. O estudo de caso possibilitou colocar os cursistas frente a frente com os

... problemas reais que eles enfrentam no cotidiano de suas escolas e das redes públicas de ensino. Os cursistas, em parceria com seus colegas, discutem os casos trazidos por eles, buscam novas informações, levantam hipóteses sobre a natureza do problema enfrentado em cada caso e propõem alternativas de intervenções pedagógicas visando

superar o problema em questão. A novidade dessa modalidade de ensino é que o sujeito é mobilizador do próprio conhecimento e a cooperação é o eixo central do processo. (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI, GIFFONI, 2012, p. 62).

A colaboração da rede de cursistas, a troca de saberes e realidades que costuravam e permita um tecido de múltiplas aprendizagens, potencializava a força das construções coletivas. Deste modo, segundo Figueredo, a metodologia utilizada no curso favoreceu a interlocução “entre as pessoas, formandos e formadores todos em alternância no movimento de ensinar e aprender.” (FIGUEREDO, MANTOAN, ROPOLI E GIFFONI, 2012, p. 63).

Os depoimentos a seguir publicados por Figueredo, Mantoan, Ropoli e Giffoni (2012) ilustram a apreciação de três cursistas em relação a contribuição do curso para a atuação profissional dos mesmos:

Fazer o curso foi um grande desafio, porque este exigiu muito compromisso e pesquisa. O que mais me marcou foi a elaboração de um TCC que vai me auxiliar por



## A ESCOLA E O ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO COM AS DIFERENÇAS

muito tempo. Ele fez com que eu pensasse em inúmeras possibilidades para auxiliar os alunos com deficiência física, e o aluno que apresenta deficiência múltipla, nas aulas de educação física. Poder ver os olhos dos alunos que estão se beneficiando com as mudanças nessa disciplina realmente tem sido algo muito motivador. (p.99).

Em 18 meses, um novo mundo foi se abrindo para mim e passei a fazer e pensar coisas nunca antes imaginadas. O meu “mundinho” virou de cabeça para baixo. Assim como eu, muitos de meus colegas de curso trabalhavam o dia todo, tendo uma carga horária pesada nas escolas. Não nos restava alternativa senão realizar as tarefas e discussões em grupo varando a madrugada. E dá-lhe café com coca-cola para ficar acordada, da mesma maneira que fazíamos para estudar nas vésperas de provas no tempo da escola. Sofrido, mas muito divertido e contagiante. (p.124).

Os encontros presenciais foram estimulantes. Tanta história e pessoas para conhecer, tantas experiências que eu nunca tinha imaginado provar. Em minha turma presencial, algumas pessoas moravam muito longe do local marcado para o encontro, algo como três dias de viagem. E mesmo com essa dificuldade, estavam todas lá. (p.125).

A formação dos cursistas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi um desafio permanente do curso. Concluimos nossa apresentação sobre o curso com o trecho de uma publicação que analisa e apresenta o referido curso na qual as autoras Figueredo, Mantoan, Ropoli e Giffoni (2012, p.60) afirmam que:

...criar uma estrutura de formação e colocar as pessoas em movimento requer muito estudo e planejamento, pois os cursistas precisavam terminar o curso com ferramentas suficientes para desempenhar o AEE em suas salas de recursos multifuncionais, sediadas preferencialmente em escolas comuns das redes públicas de ensino, para atuar como agentes

## A ESCOLA E O ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO COM AS DIFERENÇAS

de transformação do cotidiano escolar. Ao final desta formação, o cursista deveria estar capacitado para enfrentar novos desafios, identificar as necessidades e as habilidades dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e elaborar e executar um plano de atendimento específico para eles. O plano procura eliminar todas as barreiras físicas, institucionais, éticas e psicológicas, para a plena participação do aluno no ambiente escolar comum.

Os depoimentos dos participantes da formação em AEE realizada pela UFC, em especial dos cursistas atestam o esforço, e a gratificação de poder transformar seu meio transformando ao mesmo tempo a si mesmo e o outro. O desafio permanente postado por cada uma das situações, o desejo de contribuir para mudanças reais no âmbito de suas escolas e nas próprias práticas educativas foi o fio condutor da tessitura dessa teia de transformação. O depoimento de uma cursista em Figueredo, Mantoan, Ropoli e Giffoni (2012, p. 125) ilustra tais vivências:

em cada passo que eu dava no curso algo em mim se transformava. A possibilidade de inclusão era real.

Fui percebendo, com o passar do tempo, que a participação do aluno com deficiência nos ambientes sociais é enriquecedora para todos e que jamais devemos impor limitações a ninguém. Independente de sua condição a limitação é uma escolha pessoal, pois cada um de nós decide onde quer chegar e o que vai realizar.

## **Conclusão**

As experiências aqui relatadas e os dispositivos legais de nosso país indicam que no contexto brasileiro a formação de professores para a educação inclusiva seja pautada numa pedagogia que atenda às diferenças de todos os estudantes, tendo como foco a pedagogia da contribuição. Tal formação, não pode perder de vista a interlocução entre o professor do ensino comum e aquele do AEE, bem como, as competências de cada um deles em suas funções as quais devem se constituir em ações viabilizadoras da inclusão escolar, tendo cada um dos estudantes como protagonistas da própria história.

## REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula (2011). **O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa**. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível

em [http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses\\_dissertacoes/dissertacoes%20-%202012/SELMA%20ANDRADE%20DE%20PAULA%20BEDAQUE%20-%20dissertacao%20provisoria.pdf](http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20-%202012/SELMA%20ANDRADE%20DE%20PAULA%20BEDAQUE%20-%20dissertacao%20provisoria.pdf) Acessada em: 03 de julho de 2018

BORGES, Cecília. (2006). Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 229-255. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982006000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200012&lng=en&nrm=iso) Acessado em: 05 de julho de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200012>.

BRASIL. (2008). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP.

Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acessado em: 04 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução No 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília: MEC. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)  
Acessada em: 03 de julho de 2018

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Legislação Federal. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acessada em: 05 de julho de 2018.

DELEUZE, Gilles. (1968). **Différence et répétition.** Paris: Presses Universitaires de France.

FIGUEREDO, Rita Vieira de (2010). A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar W.; POULIN, Jean-Robert (orgs) **Novas luzes sobre a inclusão escolar** Fortaleza: Edições UFC, Cap 2 p. 51-70.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; MANTOAN, Maria Teresa Egler; ROPOLI, E. A.; GIFFONNI, F. A. O. . (2012). **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão.** 1. ed. São Paulo: Editora Peirópolis LTDA, v. 1. 134 p.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. (2008). Gestão da Aprendizagem na Diversidade. **Relatório de pesquisa apresentado a CAPES** (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA PROESP). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. 161 p.

MACHADO, Rosângela. (2013). **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva:** Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em:<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250850>  
Acessada em: 04 de julho de 2018

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (2015). Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. In: **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, p. 23-42.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (2016). Prefácio In: R.V.B. GOMES, R. V. FIGUEIREDO, S.M. P. SILVEIRA, A. M. F. CAMARGO. **Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, p.13-15. Disponível em:  
<http://www.faced.ufc.br/images/stories/arquivos/Departamentos/estudosoespecializados/2017/politicas%20de%20inclusao%5Bweb%5D.pdf> Acessado em 03 de julho de 2018.

PEREIRA, Katia dos Santos. (2017). O PNE e os desafios da inclusão. In: GOMES, A.V.A. **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas.** Brasília: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara. p. 91-114. Disponível em:<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/33101> Acessado em: 05 de julho de 2018.

POULIN, Jean-Robert (2013). A pedagogia da contribuição no contexto das diferenças: desafios e obstáculos. In: **XIII EDUCERE, Anais Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, Paraná.

Disponível

em:[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8485\\_5801.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8485_5801.pdf)

Acessado em: 05 de julho de 2018.

VITKOWSKI, José Rogério. (2017). A noiva Ariadne: entre a diversidade e a diferença. **SapereAude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 23-37. ISSN 2177-6342. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p23>>. Acesso em: 05 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p23>.



# **BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Francisca Geny Lustosa**

**Disneylândia Maria Ribeiro**

Inclusão é uma iniciativa compartilhada. Consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar. (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 6)

## **Introdução**

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, ou em uma máxima exitosa, explicitar princípios que possam produzir uma experiência de inclusão em educação mais significativa do que a que vimos

realizando em nossas escolas até o momento e para qual sua qualificação é tarefa da Formação de educadores.

Nesse sentido, oferecemos alguns entendimentos, proposições e práticas que pensamos estar na base de uma discussão a ser empreendida, aberta e francamente, com os profissionais da educação – docentes, gestores e técnicos das equipes de secretarias de educação.

O cenário da inclusão em educação para estudantes com deficiência no sistema comum de ensino, mesmo com todos os avanços que já podemos inventariar, ecoa, ainda, como um dos desafios da escola brasileira frente ao paradigma da educação para todos ou de sua universalização. E, além disso, indica a necessidade de se conhecer mais sobre como professores(as) podem construir situações educativas inclusivas no contexto da sala de aula e da escola - tarefa precípua à formação de professores e que conduz a importantes inquietações-provocações: “como formar professores(as) para práticas pedagógicas de atenção à diversidade de todos(as) estudantes? Como formar professores(as) inclusivos?”

Os reclames da formação para essa atuação docente – estariam no campo da Ética? Da *seara* da Didática? Quais conteúdos, conceitos, saberes e conhecimentos são

demandados? Enfim, a competência pedagógica para promover a inclusão de estudantes com deficiência seria formada a partir de quais saberes, conhecimentos e habilidades, ou seja, quais os elementos fundantes a essa formação?

As investigações acadêmicas que desenvolvemos no decurso dos últimos 20 anos nos mostram que as experiências de formação de professores se fazem mais significativas quando empreendidas em um processo participativo, que envolve os professores como protagonistas, investindo em estudos, organização de grupos de discussões e uso de metodologias que conduzam à reflexão e análise de casos e suas demandas reais.

Defendemos, assim, a possibilidade de que cada escola possa se tornar uma instância formativa para seus profissionais, um ambiente propício à reflexão, socialização de ideias e a tomada de decisões, em que todos assumem o caráter da mudança necessária de acontecer em sua realidade concreta, como forma de retirar e/ou minimizar as barreiras - arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, programáticas, instrumentais e de comunicação

ou informacional<sup>85</sup> - que se impõem ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Destarte, todas estas dimensões de barreiras têm repercussão direta na organização das práticas pedagógicas – contexto que ainda impede a escola de atender a todos os alunos e que, notadamente, impedem e/ou dificultam a inclusão dos estudantes com deficiência no espaço da sala de aula comum.

Sob esse argumento, colocamos algumas provocações à reflexão inicial dessa questão: quais barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação no sistema de ensino e quais os desdobramentos quanto a efetivação

---

<sup>85</sup> Acessibilidade arquitetônica: 1. sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo. 2. Acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral. 3. Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar). 4. Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais). 5. Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.). 6. Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).

das práticas pedagógicas? Quais as variáveis atitudinais que podem estar implicadas na transformação da escola e da sala de aula para atender as finalidades do trabalho junto a estudantes com deficiência? Esse enfoque configura-se no interesse do texto aqui apresentado.

Acreditamos na relação potencial entre a pesquisa acadêmica e formação de professores. Consideramos que essa relação deveria/poderia ser mais bem explorada, sendo fonte de conhecimentos teóricos/práticos possíveis de serem construídos/reinterpretados pela escola.

Essas *entre-questões* ligadas à formação de professores aparecem no decurso do objeto dessa escrita. Quiçá as explicitações aqui compartilhadas possam contribuir para se pensar o processo de construção e fortalecimento de saberes e instauração de procedimentos escolares que favoreçam processos formativos para o trabalho pedagógico inclusivo, assentado em uma Pedagogia para a educação da infância e de todos os sujeitos de nosso tempo históricos...

Para consubstanciar a reflexão ora anunciada, realizamos uma releitura de episódios e relatos de pesquisas que versam sobre o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência à luz do referencial teórico das barreiras

atitudinais. Trata-se de dados coletados nas pesquisas acadêmicas datadas do início dos anos 2000, mas que parecem tão atuais quanto às informações decorrentes de pesquisas mais recentes (2018-2020), protagonizadas por nossos orientandos da graduação e da pós-graduação. Vamos minuciar mais essa reflexão!

### **1. As barreiras atitudinais que atravessam as práticas pedagógicas: releitura de cenas e relatos de pesquisa**

A inclusão educacional de estudantes com deficiência na escola comum ainda enfrenta obstáculos que vão do acesso até a efetivação de políticas públicas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem, participação e exercício da cidadania desse grupo social que, historicamente, foi alijado dos direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles, o direito à educação.

Todas as formas de exclusão e discriminação precisam ser eticamente combatidas. Em relação aos estudantes com deficiência, em particular, ainda podemos identificar a existência de *duas dimensões de exclusão*: i. a exclusão que ocorre no exterior do sistema de ensino, materializada na negação do acesso

ao espaço escolar e expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar apenas serviços de AEE em instituições especializadas, por exemplo; ii. e a exclusão que ocorre no próprio interior do sistema de ensino, nesse caso, o/a estudante frequenta regularmente a escola, no entanto, na sala de aula, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Ambas as dimensões são perversas formas de negação de direitos!

Salientamos, outrossim, que os estudos de revisão de literatura que vimos empreendendo, mais recentemente, têm nos conduzido a pensar sobre a taxonomia das barreiras e seus rebatimentos no processo educacional do público-alvo da Educação Especial na escola comum, com destaque para aquelas categorizadas como barreiras de atitude (JHÁ, 2007; LUSTOSA, 2002, 2009; LIMA, TAVARES, 2008; RIBEIRO, SANTOS, 2012; RIBEIRO, 2016; RIBEIRO, GOMES, 2017; TAVARES, 2012).

Faz-se importante estar atentos, posto que, por vezes, nossas ações podem estar preenchidas de barreiras de atitudes, forjadas seja por compreensões arraigadas em mitos e informações a-científicas, de cunho pejorativo, estigmatizantes (construídos secularmente pelo preconceito e/ou enraizado pelo

senso comum). As atitudes pedagógicas, muitas vezes, são assim perpetuadas.

Em 2012, Lima e Tavares produziram um texto intitulado “Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência”<sup>86</sup> (RIBEIRO, 2016), por seu turno, adverte que estas barreiras são veiculadas e tonificadas pela linguagem, na confluência dos discursos – médico, psicológico, pedagógico, dentre outras formas de organização do saber que constroem as categorias classificatórias – “o normal”, “o anormal”, “o sã”, o “não sã”, “o belo”, “o feio”, “o deficiente”, “o educável” – gerando discursos, cognições, afetos e disposições negativos relacionadas à pessoa com deficiência. Trazemos à baila a tipologia<sup>87</sup> das barreiras atitudinais no quadro a seguir:

---

<sup>86</sup>LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência.** 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 jul. de 2014.

<sup>87</sup> Apesar de haver como explicitar todas as suas formas e suas nuances: “mesmo porque não se têm classificados todos os tipos de barreiras atitudinais” (LIMA; SILVA, 2012, s/p).



*Quadro 1 – Taxonomia, conceitual e formas de manifestação das barreiras atitudinais*

<b>TAXONOMIA</b>	<b>CONCEITUAÇÃO E FORMAS DE MANIFESTAÇÃO</b>
<b>Barreira de Substantivação</b>	É a referência à pessoa com deficiência como se o seu todo fosse a deficiência, como por exemplo: “o cego”, “o Down”; “o perneta”, “o cadeirante”, “o deficiente” etc.
<b>Barreira de Adjetivação ou Rotulação</b>	É o uso de rótulos ou de atributos depreciativos em função da deficiência. Por exemplo, adotar adjetivos para designar os estudantes com deficiência como “lentos”, “incapazes”; “especiais”, “dóceis”, “aluno-problema” etc.
<b>Barreira de Propagação</b>	A suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, têm outras.
<b>Barreira de Estereótipos</b>	É a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência. Por exemplo, imaginar que todas as pessoas cegas têm o sentido da audição altamente aguçado.
<b>Barreira de Generalização</b>	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
<b>Barreira de Padronização</b>	É a crença de que os indivíduos com a mesma deficiência agem da mesma forma e desejam as mesmas coisas. Estas barreiras podem se manifestar através do entendimento de que os estudantes com deficiência devam ser educados em classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas.

BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERFACES  
COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

<b>Barreira de Particularização</b>	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular, diferente de todos os estudantes que não têm deficiência.
<b>Barreira de Rejeição</b>	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência. Ela ocorre, por exemplo, quando a escola rejeita a matrícula do estudante com deficiência alegando não estar preparada para recebê-lo.
<b>Barreira de Negação</b>	É quando se nega a existência ou o limite decorrente de uma deficiência. Em outros termos, é desconsiderar as dificuldades para a realização de uma atividade escolar ou para a participação em um evento quando não se tem a devida acessibilidade
<b>Barreira de Ignorância</b>	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
<b>Barreira de Medo</b>	Ter receio de receber um aluno com deficiência, ou mesmo a um outro profissional da Educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer a coisa errada” em torno de alguém com deficiência.
<b>Barreira de Baixa Expectativa</b>	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
<b>Barreira de Inferiorização</b>	É uma atitude constituída por meio da comparação pejorativa que se faz do resultado das ações das pessoas com deficiência em relação a outros indivíduos sem deficiência.

<b>Barreira de Menos Valia</b>	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
<b>Barreira de Adoração do Herói</b>	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade
<b>Barreira de Exaltação do Modelo</b>	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”.
<b>Barreira Atitudinal de Compensação</b>	Acreditar que o aluno com deficiência deve ser compensado de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas; achar que os alunos com deficiência devem receber vantagens.
<b>Barreira de Superproteção</b>	Impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que estes alunos explorem os espaços físicos da escola, por medo de que se machuquem, não avaliar os alunos com deficiência temendo que ele se sinta frustrado.
<b>Barreira de Dó ou Pena</b>	É a expressão ou a atitude piedosa manifestada em relação aos estudantes com deficiência, restringindo-os ou mesmo constringendo-os. Esta barreira de atitude pode levar o professor a estimular a classe a antecipar-se aos discentes com deficiência, realizando as atividades por eles, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação.

## BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

<b>Barreira de Infantilização<sup>88</sup></b>	Refere-se a situação de quando a pessoa com deficiência é caracterizada/tratada como se tivesse uma “idade mental” inferior à idade cronológica.
--	--

*Fonte: Quadro elaborado com base na taxonomia e conceituação constante nos trabalhos de Lima e Tavares (2012), Tavares (2012), Lustosa (2002), Guedes (2007), Ribeiro (2016; 2017), Lustosa e Ribeiro (2020).*

Análises sobre as barreiras atitudinais nos mostram que, se não derrocadas, elas ofuscam as relações e as interações sociocomunicativas entre os sujeitos, além de impedir acesso e usufruto de bens socioculturais, educacionais, produtos, ambientes e serviços, obstruem a participação dos indivíduos na sociedade (ONU, 2006; BRASIL, 2008, 2009).

Há de se considerar que as barreiras atitudinais são importantes de ser tematizadas pela especificidade de que estejam as demais, também por receberem implicações em suas formações, de elementos intelectuais, afetivos, de processos subjetivos individuais e coletivos, revelando, por conseguinte, o processo socialmente construído de como o “outro” é

---

<sup>88</sup> Tipologia elaborada e discutida por Lustosa (2002) ao apresentar os resultados de sua pesquisa/dissertação sobre “Concepções de deficiência intelectual e prática pedagógica”. Disponível em <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/concepcoes-de-deficiencia-mental-e-pratica-pedagogica-pdf.pdf>>. Acesso: 07/02/2021.

pensado/visto, assim, ainda prenhe das compreensões de inválido, incapaz, inferior como representações relacionadas diretamente a presença da deficiência em um sujeito.

Quanto a taxonomia dessas barreiras atitudinais e para discutirmos as formas que se manifestam nas práticas pedagógicas, construímos alguns argumentos:

- i. Precisamos identificar, reconhecer as barreiras atitudinais que, inconscientemente, criamos e reproduzimos em nossas práticas pedagógicas.
- ii. Crenças, preconceitos e estereótipos de *déficits* e/ou incapacidades humanas geram barreiras atitudinais e, portanto, têm implicações para as práticas pedagógicas.
- iii. A noção de capacitismo e o componente das barreiras atitudinais têm importância na formação de professores.

Com base em tais considerações, acreditamos que as possibilidades de inclusão se ampliam de fato quando um professor faz alterações importantes nas suas concepções, na busca por informações e reflexões que têm, como alvo, todos os seus estudantes, suas necessidades e o que eles apresentam de potencial para aprendizagem.

A noção de capacitismo, por sua vez, traduz-se em uma forma de opressão ao sujeito, prolongando uma condição

histórica que se arrasta sob a égide de mantê-los como “sujeitos silenciados pela história da educação”. O capacitismo é tão perverso quanto o racismo e outras formas de opressão! Está perversamente amparado em “presunções sociais” que lhes são inerentes: i. Presunção de incapacidade; ii. Presunção de inferioridade; e, iii. Presunção de infantilidade.

A presunção de incapacidade é expressa de diversas formas e se materializa por meio das barreiras atitudinais de baixa expectativa e menos valia, por exemplo. Em ambos os casos, há a compreensão de que o indivíduo com deficiência sempre produzirá e se desenvolverá emocional e culturalmente menos que outros sem deficiência. Ou ainda, de forma mais nefasta, ela exprime o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é “incapaz/inapta” de realizar determinadas tarefas, de viver em sociedade, de atingir metas etc.

Essa visão estigmatizante da pessoa com deficiência pode ser observada em distintos episódios de pesquisas que realizamos e/ou orientamos (LUSTOSA, 2002; 2009; RIBEIRO, 2016; SILVA, 2019; OLIVEIRA 2020), dos quais ilustramos a seguir por sua permanência e conteúdo que se arrasta ao longo dos tempos, infelizmente:

Estamos em atividade de pesquisa-intervenção em sala de 1º ano de uma escola pública e o coordenador da escola entrou na sala para perguntar o número de crianças faltosas. Como a professora da sala havia faltado (aproveitando a presença da pesquisadora, por certo) e não havia deixado a lista com os nomes para a chamada, foi perguntado aos próprios alunos quem do grupo de classe estava faltando: faltavam três crianças, mas somente foram citadas duas! Então, a pesquisadora lembrou-os que o “estudante B” havia faltado; para incluí-lo nessa lista. Todavia, uma das crianças da sala diz em voz alta: “Tia, mas ele não conta!”. Perguntada sobre o motivo, aquela estudante disse: “ele não conta porque ele é especial”. Nesse momento, argumentamos, explicando que ele também era aluno da sala e que, pelo fato de ele não estar presente, a sua falta tinha que constar. Mas a garota retorquiu: “Ele não conta, a nossa professora disse que ele não conta”. O coordenador saiu da sala, inclusive, sem notificar a falta da criança na lista: ou seja, ela não contava

mesmo! *Episódio da pesquisa de mestrado “Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo” (SILVA, 2019, p. 68)*<sup>89</sup>.

O trecho do diário de campo acima apresentado, dá indício de que a presença do sujeito com deficiência na escola esteja ocorrendo sob a óptica de uma pseudoexistência (invisibilidade), o que tem sérias implicações no trabalho docente a ele destinado (comprovadamente!) e desdobramentos até para seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Vejamos que lógica perversa: “se sua ausência não merece ser acompanhada pela coordenação como as dos demais alunos, a sua presença tampouco importa, quanto mais sua aprendizagem. Parece que todos estavam “corretos”. De fato, ele parecia “não contar” - nem sua ausência nem sua presença! (SILVA, 2019, p. 69)

Quanto à presença de estudantes com deficiência e o seu reconhecimento, importância e valorização, é necessário se

---

<sup>89</sup> Dissertação orientada pela professora Dra. Francisca Geny Lustosa (PPGE/UFC).



questionar sobre o lugar social estigmatizado<sup>90</sup> que ocupam esses sujeitos na dinâmica e nas interações pedagógicas nas quais os colocamos como professores.

Mencionamos que uma consequência dessa postura se materializa na baixa qualidade das mediações pedagógicas destinadas a esse discente: por não acreditar na capacidade do estudante, um professor não propõe nada a ele. Intrigante pode ser ainda pensar que, associadas à presunção de incapacidade, identificamos, ainda, as barreiras atitudinais de adoração do herói e exaltação do modelo, que se materializa em discursos que supervalorizam as ações, os comportamentos e os resultados obtidos pelos estudantes com deficiência. As imagens do “herói” e do “modelo” a ser seguido são construídas justamente porque não se espera que a criança, jovem ou adulto com deficiência desenvolva determinadas competências e potencialidades, pois parte-se de uma visão preconceituosa que associa a deficiência a uma condição de “inaptidão”, “invalidez”, “improdutividade” e “anormalidade”. Essas imagens que permeiam o imaginário

---

<sup>90</sup>A noção de estigma refere-se a um atributo profundamente depreciativo que, ao mesmo tempo em que estigmatiza alguém, pode confirmar a normalidade de outrem. Goffman (2013) define o estigma como uma situação em que o indivíduo se encontra impossibilitado pelo meio de obter uma aceitação social plena.

social, fazem com que o professor tenha uma baixa expectativa em relação ao processo de aprendizagem do estudante com deficiência e, por conseguinte, levam-no a enaltecer exageradamente toda e qualquer ação bem-sucedida quando alguém venha a desempenhá-la.

No tocante às barreiras atitudinais de infantilização apresentamos dois casos, separados pelo tempo das pesquisas, porém, vemos também sua permanência na história educacional desses sujeitos:

A merenda chega na sala de aula observada (é mingau de milho). A professora faz a distribuição para todos os alunos. Quando chega na vez da de entregar à criança com deficiência intelectual [de 9 anos], a professora se dirige à aluna infantilizando a fala e pergunta: \_ “Quer gagau, neném? A tia dá na boquinha!” A aluna balança a cabeça negativamente pega a cumбуquinha com o mingau e toma sozinha, como o faz todos os outros alunos. *Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de*

***deficiência mental<sup>91</sup> e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”***  
**(LUSTOSA, 2002, p. 18-19)**

Os colegas passam pela criança com DI da turma e apertam suas bochechas, passam a mão na sua cabeça, fazem brincadeiras como se estivessem falando com um bebê e não com uma criança de idade próxima às suas. Ele se mostra irritado com os carinhos exacerbados e fala alguns xingamentos, ou devolve com tapas e beliscões. A professora repreendeu alguns alunos que fizeram isso, mas ela se refere a ele em falas como a um “bebê”, como uma mãe que fala com carinho do filho que começou a falar, chegando a reproduzir com encanto suas pronúncias erradas. ***Episódio da pesquisa de mestrado “Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências***

---

<sup>91</sup> Termo utilizado na época em que a pesquisa foi realizada para denominar o que hoje é consensualmente compreendido como deficiência intelectual.

*sobre o funcionamento cognitivo”*  
(SILVA, 2019, p. 58).

Em relação à Superproteção, apesar de se pensar que é por “bem aos sujeitos” e que essas práticas visam “blindar” ou proteger o indivíduo de situações que se julgam, a *priori*, desafiantes demais ou que possam se tornar embaraçosas e frustrantes aos sujeitos, elas não beneficiam em nada seu desenvolvimento (ainda que fossem por tal razão de fato!). A superproteção, por exemplo, em muitos casos, impede que as pessoas com deficiência realizem tarefas simples do cotidiano e que conduzam de modo autônomo suas atividades acadêmicas.

É o caso da interação descrita por um estudante com paralisia cerebral que cursava o curso de Bacharelado em Administração, os colegas mais próximos o acompanhavam em todas as situações, cercavam-no de atenção e proteção, impedindo que o mesmo realizasse tarefas simples (como ir até a xerox para fazer cópia do material). Essa barreira social impede a conquista da autonomia, da independência e do empoderamento da pessoa com deficiência. (SASSAKI, 2010), como é possível observar no relato que segue:

No começo eram uns 4 ou 5 colegas  
que se apegaram bastante logo

comigo. [...] aí tinha “Fulano”, o daqui ele era muito apegado comigo, aonde eu ia ele estava. [...] Sim, os professores se preocupavam: “- Tire a apostila do aluno Igor<sup>92</sup>”. Aí tinha um colega que dizia: “- pode deixar Igor que eu tiro a sua”.

***Relato da pesquisa de mestrado “Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de Estudantes com deficiência no ensino superior” (RIBEIRO, 2016, p. 76).***

Quando alicerçada em um discurso protecionista e de limitação de experiências, as práticas pedagógicas destinadas a esses estudantes são marcadas por atitudes de reforço negativo às diferenças, ao passo que reduzem drasticamente as possibilidades de trocas, de aquisição e de evolução do conhecimento desses estudantes.

Em sintonia com esse entendimento, muitas vezes, os professores não propõem atividades desafiadoras aos estudantes com deficiência (identificamos em pesquisas que, em algumas salas de aula, nenhuma atividade é posta!); não solicitam do

---

<sup>92</sup> Igor – nome fictício.

aluno além do que acreditam ser eles capazes de dar em resposta; ou não dispõem esforços maiores a fim de inovar metodologias de ensino para toda a classe etc.

A título ilustrativo trazemos um caso que chega a ser “comum” nas escolas: uma criança, por ser autista, por exemplo, não pode ficar “sem fazer nada” na classe, ou “solto” na sala de aula. Cenas como a que apresentamos a seguir, ainda são presentes em alguns contextos sociais e educacionais.

[...] Então, a professora do infantil 2, quando ele [criança autista da sala] se jogava no chão e eu dizia que ela tinha que pegar ele e que ela tinha que colocar ele sentado, ela dizia: Eu não! Eu não vou fazer isso não! Não vou acabar com a minha coluna se ele tá se jogando. [...] – Não, vou pegar ele não! E eu dizia: Mas, professora, pegue ele do chão! Você tem que conversar com ele. Olha no olho, briga. Você vai colocar o limite dele na sala de aula. Porque eu faço isso em casa e ele obedece. E ela: - Não, vou não! Ele se joga no chão. Por mim pode ficar, pode rolar, pode deitar-se. Ela já era uma senhora. – Eu não vou acabar com minha coluna por causa

dele não! Se a auxiliar, que era nova, se a auxiliar tiver disponível, ela pega, mas eu não pego não! Sabe, aí eu ficava assim [...] Quando eu passava pela sala que eu via todas as crianças sentadas, fazendo tarefa, e só ele rodando as mesinhas. E as outras crianças todas sentadas e ele girando e as professoras simplesmente com os que estavam fazendo tarefa, deixando-o girar. Eu ficava parada na porta: - Por que ele não tá fazendo tarefa? Elas diziam: - Ele não quer! Então, deixa ele aí, deixa ele rodar. Ele só quer saber de rodar! Eu, na época, eu tinha tanta raiva que eu tinha vontade de vomitar, sabe? Eu sentia náusea. Apesar, que quando eu falei para a coordenadora, [...] ela dizia: - É a estratégia que elas estão tendo com os outros meninos, né. Porque os outros meninos, eles precisam de mais atenção [...]. Ela colocou como que se os outros que precisassem... Seria o contrário, né?! [...]. ***Relato da pesquisa de mestrado Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente***

*dialogam?* (OLIVEIRA, 2020, p. 154)<sup>93</sup>.

Como pesquisadoras e militantes ponderamos absortas: quanto à questão da formação para a docência já não parece ser somente uma questão de ausência de conhecimentos tácitos ou teóricos - seja da Pedagogia geral ou de dimensão especializada – relatos como esses parecem evidenciar lacunas, em mesma medida, tanto de valores humanos quanto de conceitos pedagógicos.

A prática pedagógica quando encerra proteção e omissão é uma coerência perfeita com princípios que modelam, “engessam”, interceptam o estudante em sala de aula... Faz expressão material e genuína das concepções e compreensões negativas acerca das possibilidades que acredita terem esses estudantes segundo compreensões, que também, ainda, se ligam a representações sociais coletivas estigmatizantes.

Assim fundamentada no preconceito e em visões negativas e depreciativas do potencial desses sujeitos, a prática pedagógica deixa a desejar quando, por exemplo, esquece o aluno

---

<sup>93</sup> Dissertação orientada pela professora Dra. Francisca Geny Lustosa (PPGE/UFC).



no canto da sala. Isso se dá mais em virtude de uma tradição que existe em torno da prática pedagógica, ao “apego” a algumas compreensões que se produziram (produzem) historicamente, em imagens categorizadas e nomeadas *na e pela* subjetividade.

Quando manifestada no cotidiano da sala de aula, os professores tendem a impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não permitem que estes alunos explorem os espaços físicos da escola, por medo de que se machuquem, não avaliam os alunos com deficiência pelo seu desenvolvimento, temendo que eles se sintam frustrados.

A seguir, disponibilizamos, para reflexão, trecho de entrevista com uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental quando se indaga sobre o critério que utilizava para perceber a aprendizagem e conduzir a aprovação de estudantes com deficiência intelectual.

[...] na verdade... [pausa] Olha, eu...  
[pausa] Eu não uso critério nenhum  
porque eu vejo... [pausa] nenhum  
avanço/evolução na aprendizagem.  
Só nessa parte afetiva, nessa parte  
da socialização com as outras  
crianças, né! *Episódio da pesquisa*

*de mestrado “Concepções de  
deficiência mental e prática  
pedagógica: contexto que nega e  
evidencia a diversidade”  
(LUSTOSA, 2002, p. 22-23).*

Esses enxertos denotam a baixa expectativa da professora em relação à aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes.

A presunção de inferioridade, por seu turno, se manifesta por meio da compreensão de que o indivíduo com deficiência produzirá, compreenderá, se desenvolverá emocional e culturalmente sempre menos que outros sem deficiência. Nesse processo, as barreiras atitudinais de dó e pena, igualmente, amparam os sentimentos de comiseração, piedade, caridade e tolerância e nutre-se do entendimento de que esses estudantes precisam ser “compensados” através de “privilégios” que venham a minimizar o suposto sofrimento da condição de ser “desvalido”.

Parece difícil aos professores(as) reconhecerem a “noção de diferença dos sujeitos como marcas da diversidade” e que as diferenças só passam a ser desigualdades quando e se comparamos a algum modelo, expectativa ou “ideário”, tal qual

podemos entender da fala de uma professora que dispomos a seguir:

É aquela história, os outros continuam andando e eles [os alunos com deficiência mental] continuam andando bem devagarinho. É a história do coelho e da tartaruga, né. Eu acho, que os alunos normais vão em frente e o aluno com deficiência mental fica indo mais lento! *Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002, p. 11).*

Vimos, nesse trecho de fala, que a professora compara hierarquizando e diminuindo os resultados e o desempenho escolar das crianças com deficiência em relação aos outros estudantes considerados “normais”; ela julga que o desempenho escolar do estudante com deficiência é inferior, exclusivamente, em razão da deficiência. Presumidamente, de antemão “se tem deficiência será o mais lento”: a tartaruga da classe!

Esse extrato de entrevista nos lembrou a fábula “Escola dos bichos” que, em uma crítica-reflexão pedagógica, nos lembra que as diferenças na escola só serão problemas se o ensino e os objetivos educacionais forem pensados para um tipo único de indivíduo e sem considerar as diferenças, características pessoais e potencialidades.

As formas de lidar com o sujeito se traduzem no cotidiano: nuances que impedem o exercício de cidadania, interferem na qualidade das interações, na sua autonomia, não favorece a participação, segrega e isola o sujeito “reificado” na imagem que se tem de “incapaz” com base na visão que se tem do “outro” em função de sua condição.

Como superar tais “crenças limitantes”? O Modelo Social da Deficiência e seus constructos teórico-conceituais se apresentam como possibilidade efetiva para essa demanda. Assim, devemos primar pela produção de compreensões, concepções e práticas em atendimento ligadas a esse referencial: a deficiência recebe implicações da forma como nossa sociedade está estruturada – para o “modelo social” o problema está nas barreiras, enquanto, para o “modelo médico”, a causa está no indivíduo. Ou seja, o modelo social nos impele a deslocarmos a deficiência do campo do individual e pensá-la relacionalmente ao

contexto no qual o sujeito está inserido, considerando as ofertas, estimulação, oportunidades e apoios que lhes são dados.

Por isso, são as escolas e seus contextos educacionais que devem se ajustar e procurar fazer com que possa atender as necessidades de todos os seus estudantes, em particular, aqueles que mais precisam; Ainscow (2009) entende que o objetivo da educação inclusiva é eliminar a exclusão social.

O Modelo Social da deficiência e reflexões sobre as barreiras atitudinais parecem ser conteúdo ético-pedagógico imprescindível à formação de professores.

O que os professores parecem, ainda, não compreender é que não são as questões ligadas à deficiência ou fatores biológicos que levam a não adaptação dos indivíduos e/ou a não aprendizagem escolar; o insucesso escolar está, em grande parte, relacionado aos processos sociais que estigmatizam e levam a privação de interações com o objeto de conhecimento, com vivências culturais mais ricas e com indivíduos mais experientes e em níveis mais avançados de desenvolvimento. Todos esses fatores e circunstâncias inviabilizam ou comprometem o desenvolvimento das funções psicológicas cognitivas do sujeito-aprendiz. É certo que as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, demoram mais no processamento de informações com

mais altos níveis de abstração, generalizações, ou porque precisam de mais tempo para processar informações ou pelo fato de certa “viscosidade genética” que exige mais tempo no avanço dos estágios do desenvolvimento da inteligência.

Todavia, é fato que quanto mais pela privação de trocas linguísticas, afetivas, culturais ou intelectuais (que deveriam ser ainda mais favorecidas pelo meio social e escolar a esses sujeitos como forma de compensação e suplementação) mais prejudicamos os estudantes. Por isso, ao que nos parece, não estão no sujeito e na deficiência, as razões de suas dificuldades e sim em justificativas pedagógicas com base na prática docente, por vezes, a ele destinada. Assim, corroboramos o argumento de Vigotski (2018) quando afirma:

Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, nasce a situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. A mais importante evidência factual disso é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade [da deficiência], mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pela

[deficiência] do ponto de vista da posição social da criança. Em crianças com deficiências a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência [...]. (VIGOTSKI, 2018, p. 15 Grifos nossos)<sup>94</sup>.

A escola e nós, professores, somos responsáveis pelo desempenho de todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais e/ou de habilidades e competências cognitivas.

---

<sup>94</sup> Artigo inédito no Brasil, foi traduzido diretamente do russo por Priscila Nascimento Marques - priscilanm@gmail.com, Denise Regina Sales - denise.sales@ufrgs.br e Marta Kohl de Oliveira - mkdolive@usp.br (VIGOTSKI, 1983). Foi originalmente apresentado por Vigotski em um congresso de educadores de escolas auxiliares em 23 de maio de 1931 e depois transformado em texto escrito a partir de anotações taquigráficas. O texto destaca a importância dada pelo autor aos riscos de que pesquisas e programas educacionais dirigidos à criança com deficiência focalizam processos biológicos e disfunções primordiais em detrimento de funções psicológicas superiores. Seu argumento principal é o de que processos compensatórios e caminhos indiretos podem promover o desenvolvimento. Tais processos e caminhos relacionam-se com a inserção das crianças em diversos ambientes culturais e são suscetíveis à ação pedagógica. Destaca-se ainda o fato de que, para Vigotski, os objetivos e tarefas da educação especial devem corresponder àqueles da escola regular, isto é, preparar a criança para enfrentar as diversas demandas da vida em sociedade. (Nota dos Tradutores, 2018, p. 1)

É papel de toda a escola proporcionar a inclusão de todos os sujeitos, construindo instrumentos capazes de elevar os níveis acadêmicos dos sujeitos, esgotando todas as possibilidades de aprendizagem e êxito escolar. Fragilidade nos processos de funcionamento das informações não justifica que estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual, fiquem à deriva sem mediação, solicitação pedagógica, sem as mesmas atividades que os demais estudantes da classe etc.

Ainda mais comum do que gostaríamos de constatar, é perceber que deficiência antevem ao sujeito de tal forma e passa a ser um estereótipo tão fixo que as pessoas passam a interagir com o rótulo e não com o indivíduo. Ao largo da história, as pessoas com deficiência foram subjugadas e condenadas a uma condição de invisibilização e silenciamento. “O deficiente” como se convencionou nomeá-lo, foi reduzido a uma classe segmentada que não atende aos padrões socialmente legitimados.

A narrativa de um pai de criança autista, de 9 anos de idade, atendida pelo Projeto de Extensão do Grupo Pró-Inclusão (FACED/UFC) e participante de uma pesquisa de mestrado vinculada ao PPGE (UFC), sob nossa orientação, defendida em dezembro de 2020, faz um relato-queixa que expõe mecanismos de esquadrinamento e diferenciação com os quais pode-se



“marcar” os sujeitos com deficiência - estratégias sutis que humilham, de modo a diferenciá-los como “anormais” e não trazem nenhuma significação pedagógica, com principal objetivo “de identificar e segregar os desviantes” (FOUCAULT, 1997, p. 37). Vejamos o episódio vivido por esse pai:

Eu, eu estou muito chateado. Vocês estão expondo meu filho. Como é que vocês colocam o nome do Menino na porta da sala, escrito deficiente mental? Eu vou reclamar com a coordenação, com a direção, com a Secretaria de Educação. Isso não está correto. [...] A escola pede desculpa. Diz que foi um equívoco, uma falha, que isso não vai se repetir [...] *Relato da pesquisa de mestrado Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente dialogam?* (OLIVEIRA, 2020, p. 154).

Os “anormais”, “desviantes” e “estigmatizados” passam a compor um grupo marginalizado, cujas identidades sociais são determinadas em função do descrédito e dos atributos indesejáveis, resultantes do que é percebido como diferente.

(GOFFMAN, 2013; VELHO, 1985). Esse processo pode ser observado nas narrativas que seguem:

**Professora 1:** ela é uma criança diferente dos outros, né! Quer dizer que é um caso especial, ela requer muita atenção. Ela é uma menina que eu estava até dizendo que eu vou ter dificuldade de trabalhar com ela;

**Professora 2:** Eu, inclusive, eu tenho até outro aluno [“normal”] na sala, que só não é do tipo dela [criança com deficiência mental]. Ele é um pouco menos problemático do que ela, né! Ela [criança com deficiência mental] é mais deficiente, mais problemática;

**Professora 3:** A gente sabe que uma criança com deficiência ela é mais lenta do que as outras.  
*Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade” (LUSTOSA, 2002, p. 12-13)*

Nesses excertos, é possível notar a presença da barreira atitudinal de substantivação e adjetivação, as professoras desconsideram as múltiplas dimensões do ser e passam a utilizar apenas a deficiência como referencial.

Segundo Lima e Tavares (2008, p. 1) “as pessoas com deficiência têm, desde sempre, convivido com a confusão entre o que realmente são, pessoas humanas, e o que se pensa que elas são: ‘deficientes’”. Essas barreiras atitudinais retificam a ideia de que a pessoa com deficiência é um ser à parte da maioria da humanidade.... a ideia motiva até títulos de livros que tendem a ratificar a ideia de “Mundo particular ou universo singular”, conforme explicitado no depoimento a seguir:

De uma maneira geral, elas [as professoras] esboçam uma noção de sujeito e de desenvolvimento humano diferenciados, entretanto, fundamentada em concepções místicas, de seres desconectados do mundo dos “normais”, numa realidade da qual a aquisição da leitura e da escrita não faz parte: *“O mundo dela [da criança com deficiência intelectual] é totalmente diferente, né? É o mundo de brincar, sem acreditar na leitura, na escrita”*.

*Episódio da pesquisa de mestrado  
“Concepções de deficiência  
mental e prática pedagógica:  
contexto que nega e evidencia a  
diversidade” (LUSTOSA, 2002,  
p.12).*

Essas barreiras atitudinais podem se manifestar, ainda, por meio do entendimento de que todos os estudantes com deficiência necessitam dos mesmos suportes e apoios pedagógicos, sem levar em consideração suas especificidades motoras, cognitivas e sensoriais (barreira atitudinal de padronização). E, além disso, pode incitar a compreensão de que estes sujeitos devem ser educados em classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas, mediante o trabalho psicoterapêutico ou socioeducacional com profissionais habilitados.

No campo educacional ainda é muito presente a influência da visão médico-terapêutica que tende a patologizar, adjetivar, generalizar e/ou particularizar as deficiências. Consoante Lima e Tavares (2008, p. 2) há uma “[...] visão social construída historicamente em torno da deficiência como sinônimo de doença, de dependência, de indivíduos sem valor, de sofrimento”.

Quando a prática pedagógica está orientada pelo modelo médico e, portanto, pela compreensão de que as deficiências são as principais causas das “dificuldades” de aprendizagem do estudante, muito certamente, não há investimento pedagógico em ações educativas para ele: em “algo” não se acreditamos, dificilmente investimos e o realizamos. Profecia autorrealizável!

Faz-se urgente desenvolvermos compreensões mais positivas e pautadas em paradigmas mais coerentes sobre as pessoas com deficiência. É preciso vê-los como sujeitos de direitos e de potencialidades. Por isso, temos que atentar para as formas de produção dos discursos sociais. Difundir concepções mais lúcidas sobre as pessoas com deficiência é uma tarefa social relevante para nós, educadoras/es!

Uma escola e uma sala de aula que primam por se constituir como inclusivas devem, necessariamente, reconhecer e minimizar as barreiras que dificultam e impedem a escolarização do estudante com deficiência. Nesse horizonte, Booth e Ainscow (2011) propõem que a noção de “barreiras à participação e à aprendizagem” possa substituir e se contrapor ao conceito de “necessidades educacionais especiais” que situa as dificuldades de aprendizagem e a deficiência, na criança. Segundo eles, as barreiras podem ocorrer tanto na escola (espaço físico,

organização escolar, abordagens ao ensino e aprendizagem), quanto fora desta (no entorno, na interação com as famílias, com a comunidade, nas políticas nacionais e internacionais).

É oportuno mencionar que, atualmente, a deficiência é compreendida pelo modelo social, o que significa que: é o contexto/ambiente que influencia e pode trazer prejuízos e desvantagens sociais à pessoa e não a presença da deficiência em si. São as barreiras e obstáculos que limitam a atuação dos sujeitos!

## **2. A Tão Sonhada Preparação da Escola**

O movimento político, histórico e social pela inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência na escola comum tem requerido dos sistemas de ensino e imposto às instituições escolares, uma autorrevisão e reestruturação do modelo educativo em vigência. Logo, não se trata apenas de adotar medidas pontuais e paliativas para atender as demandas específicas de aprendizagem ou de qualquer outra natureza.

Booth e Ainscow (2011) assinalam que a consolidação do paradigma da escola inclusiva depende de três dimensões inter-relacionadas, quais sejam: "criando culturas inclusivas",

"produzindo políticas inclusivas" e "desenvolvendo práticas inclusivas".

A criação de uma cultura inclusiva, no contexto educativo, implica o desenvolvimento de valores que mobilizem as pessoas a pensar, viver e organizar o espaço da escola como uma comunidade acolhedora com base na convivência de respeito e valorização das diferenças. Ao aprendermos a conviver com a diversidade, nos é possível crescer na diferença e tal crescimento resulta da materialização da tolerância.

A produção de políticas educacionais inclusivas se destina a ampliar as modalidades de apoio e de fortalecimento da capacidade das escolas para que estas possam responder adequadamente à diversidade de seus alunos. É a dimensão da política que deve prever os apoios que possam se integrar ao ensino, a fim de promover, gerir e suprir as carências que se põem como barreiras e dificuldades exógenas à sala de aula, que repercutem nas práticas educativas ali desenvolvidas, e podem constituir barreiras as aprendizagens ou à participação efetiva de todos.

A orquestração de práticas educativas inclusivas, por sua vez, supõe a necessidade de se assegurar que as atividades de sala de aula e as extraescolares envolvam todos os alunos,

contemplando seus níveis e condições de aprendizagens, necessidades, experiências socioculturais prévias e centros de interesses. A dimensão das práticas educativas deve considerar e prever os desafios sociocognitivos e os respectivos apoios para superar barreiras nas aprendizagens dos alunos, bem como as dificuldades de participação efetiva de todo o grupo de classe nas práticas pedagógicas.

As ideias defendidas por Booth e Ainscow (2011) indicam que a construção de sistemas educacionais inclusivos envolve a articulação ampla de valores e de práticas capazes de remover barreiras à aprendizagem e à participação de todas as crianças, jovens e adultos dentro das escolas. “A inclusão é, portanto, um processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos e a promoção de valores inclusivos” (p. 20).

Cabe às escolas, hoje, o desafio de instaurar diferentes iniciativas de natureza político-pedagógica para receber e lidar com esses estudantes; o que, por consequência, vai requerer o enfrentamento dessa realidade, e por sua vez, colocar em “xeque” a necessária transformação das escolas, na proliferação de discursos, apesar de que, não sem oposições e resistências, não sem negação e negligências e omissões: que tais circunstâncias,



vividas, ainda, em pleno século XXI, na “era dos direitos humanos”, possa ensinar a feitura de patamares de qualidade mais consoantes com as necessidades sociais dos alunos, da sociedade brasileira e, principalmente, consoantes com as conquistas das lutas sociais.

Já sabemos que a inclusão remonta a necessidade de se transformar uma cultura escolar tradicionalmente pouco acolhedora a todo alunado, particularmente àqueles que apresentem qualquer dificuldade ou diferença em relação às normas instituídas e ao secular constructo de aluno “ideal”, em seus ritmos, perfis cognitivos e comportamentais etc. Vejamos a fala de uma professora:

Às vezes eles não reagem da forma que a gente quer [...] também ainda tem que normal “pega” [aprende] mais rápido, o que não tem deficiência capta mais rápido, então a diferença fica aí, na rapidez de captação [...]” *Episódio da pesquisa de mestrado “Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”* (LUSTOSA, 2002, p. 12).

## BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Destacamos também a responsabilidade que tem a gestão da escola no desenvolvimento de ações que possibilitem e apoiem o professor nessa tarefa. A gestão da escola e sua forma de atuação interferem também na mobilização e na adesão de todos os profissionais para a melhoria do ato educativo. Quando a gestão apresenta problemas na condução e na articulação de um trabalho coletivo na escola, mesmo os professores com práticas de qualidade, tendem a se isolar, confinando a ação docente ao espaço restrito da sala de aula, limitando o acesso aos recursos da escola e da comunidade que poderiam reverter em apoio à aprendizagem dos alunos. A escola como um todo, deve implicar no sentido da mudança para se tornar de fato uma escola inclusiva.

Na compreensão da inclusão como uma tarefa-missão da escola como um todo, inclusive, explicitado no Projeto Pedagógico da instituição, Figueiredo (2010), ainda reforça que:

A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades

dos alunos. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. (p. 53).

A prática pedagógica não é algo isolado, descolada do ambiente material onde ela acontece, portanto, a dimensão organizacional política (macro e micro) e a estrutura física têm implicações diretas no ato pedagógico.

### **3. O desafio de instaurar práticas pedagógicas inclusivas**

As práticas educacionais inclusivas fundamentadas no modelo social da deficiência, portanto, primam pela diversificação de metodologias e também com a provisão de recursos, suportes, apoios e Tecnologias Assistivas/Comunicação Aumentativa e Alternativa com vistas a subsidiar o acesso às atividades e tarefas pedagógicas e que possam interagir, ampliar sua participação, sua comunicação e trocas linguísticas e, assim, sua aprendizagem escolar.

Logo, as práticas pedagógicas deverão responder de forma positiva às diferenças (sensoriais, cognitivas, afetivas e culturais) dos estudantes no âmbito da sala comum, garantindo-lhes o

direito à aprendizagem e à formação cidadã. É oportuno assinalar que considerar a diferença dos sujeitos na prática pedagógica não tem a ver com o que as escolas chamam de “ensino adaptado” ou “adaptação/adequação/flexibilização curricular” ou “ensino especializado” tendo como foco a deficiência que os sujeitos apresentem. Assim corroboramos o entendimento que:

i. adaptar não é incluir e nem produz inclusão; a noção presente na defesa de adaptação do ensino e do currículo escolar são formas de discriminação com base na deficiência, destinando uma diferenciação negativa desse sujeito. A diferenciação negativa instrumentaliza a exclusão dos sujeitos;

ii. Incluir requer a implementação de um “planejamento pedagógico que garante a todos se desenvolverem sem comparações, sem a aprovação ou reprovação de outrem”. (LANUTI, MANTOAN, 2018).

Nesse horizonte, o(a) docente deve primar por mudanças que qualificam uma aula como espaço possível para todos os sujeitos aprenderem. Quando planejamos uma aula, devemos pensar: “será que todas/os as/os estudantes do meu grupo-classe, com suas características singulares e específicas, conseguirão se beneficiar dela da forma como foi planejada?” Se a resposta for NÃO, essa prática precisará ser reformulada e/ou (re)pensada.

Uma sugestão inicial pode ser indagar-nos: se eu mudar a prática, poderei dispensar a necessidade de suportes e/ou adequações para os estudantes da minha sala? Com qual metodologia ou atividade todos os meus estudantes conseguirão participar? O que esses estudantes precisarão para conseguir se envolver, debater, realizar as atividades propostas e, portanto, aprender?

Outro aspecto a destacar é que a perspectiva inclusiva requer a transformação das escolas e das práticas pedagógicas tradicionais: porque o modelo escolar constituído sempre foi excludente. Portanto, para ser inclusivo, deve haver mudanças nessa forma secularmente discriminatória para que o ensino venha a se realizar.

Outro argumento que consideramos importante destacar: se você professor e professora têm uma/um estudante com deficiência ou com dificuldades mais significativas em suas salas de aula e não mudou nada em sua prática pedagógica é bem provável que seus estudantes não estejam experienciando uma situação de inclusão escolar. É preciso termos atenção para não (re)produzirmos uma pseudoinclusão ou uma exclusão camuflada.

Quer dizer “está incluído” porque tá na sala, com outros alunos, mas a gente na verdade não tem uma direção de como é que deveria trabalhar realmente essa dificuldade. Aí, muitas vezes eu me sinto impotente. (p. 91)

Ela é como se fosse um bibelô na minha sala. Aqui e acolá eu faço alguma atividade extra pra ela. Mas, ela está ali, simplesmente tá na sala. Eu não sei como lidar com ela, sabe! (p. 91)

O trabalho com a aluna com deficiência deve ser dentro da realidade dela, vivenciando algumas coisas que ela tem como realidade, sabe? Sem tentar forçar demais, sem botar o carro adiante dos bois, no mundo dela, na realidade dela (p. 12)

***Episódios da pesquisa de mestrado  
“Concepções de deficiência  
mental e prática pedagógica:  
contexto que nega e evidencia a  
diversidade” (LUSTOSA, 2002)***

Diante dos argumentos apresentados, por muitas vezes, nos perguntamos se as professoras não estão, na intertextualidade

dos discursos, a dizer que não concordam que a escola comum, e mais especificamente a escola em que elas trabalham, não é o lugar “adequado/ideal” para o aluno com deficiência! É preciso que examinemos nossas compreensões: somos de fato a favor de uma escola e de um mundo inclusivo e justo para todos?

Cabe aqui uma ressalva: quanto maior o grau de aceitação e disponibilidade em trabalhar com os estudantes com deficiência, menos recorrente é a objeção quanto à inclusão. O reconhecimento do compromisso político que representa e a indignação com injustiças sociais melhoram o desempenho dos estudantes com deficiência que encontramos nas salas de aula pesquisadas. Como educadores e educadoras, nossa tarefa é essencial!

Nossas pesquisas sobre práticas pedagógicas inclusivas evidenciam que:

i. Investimentos em mediação e solicitação dos estudantes com deficiência interferem na qualidade de suas apreensões de informações, conhecimentos e aprendizagens; configura-se como um conceito-chave na atuação docente e organização de prática pedagógica favorecedora de inclusão de estudantes com deficiência ou outras dificuldades que repercutem na aprendizagem.

ii. Mediações pedagógicas, com uso apenas de estratégias de *ordem simples e níveis de ajudas* para iniciação e exploração nas tarefas, como algumas brevemente indicadas neste texto, são importantes como componente didático-procedimental que devem ser investidos por um professor em sua prática pedagógica (LUSTOSA; CASTRO, 2018). Tais mediações podem apoiar o desenvolvimento de importantes funções cognitivas dos estudantes em contato com objetos de conhecimento, notadamente, importantes quando estamos lidando com algum estudante que tenha fragilidades na concentração ou compreensões-interpretações de textos e/ou evocação de ideias (processos mentais ou elaborações de ordem mais complexas e de refinamento conceitual e/ou abstrações que repercutem nas atividades escolares);

iii. As situações lúdicas, que envolvem música, dança, performance, dramatização, literatura, poesia e outras linguagens artísticas “[...] têm o potencial de promover maiores oportunidades de concentração, subsídio à memória, mobilização e empenhamento para tentar superar os desafios à aprendizagem de conteúdos conceituais, além do trabalho com materiais concretos e sequências didáticas”. (LUSTOSA, 2012, p. 42).



iv. Quanto mais fragilidade nas funções cognitivas tenha um estudante mais as intervenções diretas, realizadas pelo professor, colaboram para que ele possa “iniciar” e “se manter” em uma tarefa ou atividade pedagógica - por exemplo: o professor ficar perto do estudante, indicar “passo a passo” o que deve ser feito em uma tarefa e acompanhar, demonstrar e direcionar e corrigir “erros” em suas escritas e respostas. Tais procedimentos podem inibir reações como alheamento/desconcentração, esmorecimento (bocejar, baixar a cabeça, não responder, não emitir *feedback*). Os estímulos, incentivos e a mediação intencionalmente planejada e investida pelos(as) professores(as) são fundamentais para o êxito de alguns estudantes.

v. A mediação direta do professor tem repercussão na ampliação da participação oral dos estudantes nas aulas e no nível de empenhamento nas tarefas escolares; igualmente, repercute positivamente, quando ocorre, na elevação da autoestima desses estudantes, conseqüentemente, porque passa a trilhar percursos de êxito nos procedimentos investidos na realização das atividades escolares.

vi. A clara relação entre expectativas positivas *versus* mediação pedagógica, bem como “a qualificação da mediação pedagógica *versus* elevação do nível de desempenho e aprendizagem” dos

sujeitos, notadamente, aqueles com DI. Esses sujeitos, em geral, desacreditados pela escola e ausentes da centralidade da prática pedagógica, quando disponibilizados a uma condição de participação e de experiências pedagógicas, pelo menos, semelhantes àquelas destinadas a toda turma, apresentam níveis muitas vezes semelhantes ao dos sujeitos sem deficiência.

vii. Os avanços obtidos quanto a criação e implantação do serviço do AEE nas escolas além do suporte complementar e/ou suplementar de caráter pedagógico especializado que realizam, ou seja, o serviço da Educação Especial na escola comum, representa para a sociedade as conquistas políticas que favorecem à Educação Inclusiva e tem como objetivo “identificar e superar barreiras que se interpõem as aprendizagens do público-alvo da Educação Especial na escola, no favorecimento da inclusão”.

Vigotski (1989), ao se referir, em seus estudos, ao desenvolvimento e à educação da criança com deficiência intelectual, por exemplo, afirma que o desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza frente à presença da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará.

Em suma, fica à escola uma reflexão: estudantes que não são expostos a nenhuma mediação, solicitação ou motivação

e regulação externa dos seus professores(as), ficam à mercê das aprendizagens próprias ao curso do desenvolvimento espontâneo, pois, intencionalmente, mesmo frequentando regularmente a escola, no entanto, pouco é feito para favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem na sala de aula, desperdiçando a todo instante oportunidades de favorecer e/ou impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.

### **Considerações Finais**

Nossa experiência educacional e de pesquisa revelam que a transformação da escola para atender ao paradigma da diversidade implica em mobilizar esforços de mudança, em pelo menos três dimensões: no plano material e estrutural das escolas, nas atitudes e formas de compreender e lidar com as diferenças e nas práticas pedagógicas destinadas aos alunos.

Sabemos que somente os padrões de excelência estrutural e organizacional não são garantias para a efetivação de processos inclusivos bem-sucedidos, pois pouco adianta uma boa estrutura quando professores desempenham o ato político de educar mantido em crenças, pré-conceitos e estereótipos de déficits e/ou incapacidades humanas. As possibilidades de inclusão se

## BARREIRAS ATITUDINAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ampliam de fato quando um(a) professor(a) faz alterações nas suas concepções, quando busca por informações e reflexões que têm como alvo todos os seus alunos, atende suas necessidades e utiliza pedagogicamente o que eles apresentam de potencial para aprendizagem.

Logo, as dimensões humanas têm muito mais implicações para as práticas educacionais do que a estruturação física ou espaços arquitetônicos de acessibilidade! Com efeito, questões de uma cultura institucional se impõem para que professores e práticas pedagógicas em sala de aula aconteçam. Ações institucionais provocam práticas pedagógicas de professores em função da noção de produção de uma cultura inclusiva que a gestão pode favorecer e fazer emergir ou a se fortalecer.

Outrossim, as discussões e reflexões acerca da noção de capacitismo e do componente das barreiras atitudinais têm importância na formação de professores, pois precisamos identificar, conhecer e reconhecer as barreiras que, inconscientemente, criamos e reproduzimos em nossas práticas pedagógicas.

Uma crítica que fazemos as atividades formativas destinadas a professores, gestores e técnicos das equipes/células é que estas ainda estão muito centradas nas discussões

relacionadas à deficiência em si e a diferença como algo próprio a esses sujeitos, tão somente reificando “modelos ideais” de sujeitos, de modos e níveis de aprendizagens, sem rupturas com compreensões de déficits ou incapacidades, retroalimentando, ainda que sem se dar conta, preconceitos em relação aos alunos com deficiência; ou nas ausências, faltas e precariedades de condições da instituição escolar e da profissão docente; ou, ainda, assentadas no desejo dos professores de formação específica ligada às questões da Educação Especial, tal como já fora em tempos mais remotos, legitimada pela tradição histórica de concepções médico-reabilitadoras.

Outro aspecto importante a destacar é o de que, ao que parecem, as lacunas nas compreensões e saberes que se estabelecem como base à docência inclusiva é, também, da ordem da Pedagogia geral e não de saberes especializados para estudantes com deficiências.

Não obstante, a sala de aula deve se constituir num “ambiente capacitante dos sujeitos” - livre de preconceitos e discriminações, propício às interações humanas, sempre pautadas no diálogo e no respeito às diferentes formas de expressão e percepções sobre os sujeitos e seus modos de ser, de falar, de compreender e de aprender. Como afirma Freire (1996, p. 66) “O

respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. LaPEADE: Rio de Janeiro, 2011.

GUEDES, Livia Couto. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade**. Recife: UFPE, 2007. 270f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4563>

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, Chile, v. 2, n. 1, p. 119 -128, fev. 2018.

Disponível em:

<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/119-129>

Acesso em 10 de jul de 2018.

LUSTOSA, Francisca Geny.. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. Fortaleza: UFC, 2009, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, ago. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13825>

LUSTOSA, F. G.; CASTRO, M. J. C. Relatórios de pesquisa Estratégias de mediação pedagógica junto às crianças com deficiência intelectual: pesquisa-intervenção com atividades de leitura e escrita do no contexto do AEE/SEM/FACED. Fortaleza: **PREX, 2018-2019**.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 jul. de 2014.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Tradução Oficial/Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 2007.

OLIVEIRA, Karoline Mendonça. **Inclusão escolar de crianças autistas**: o que acontece quando família e docente dialogam? Fortaleza, UFC, 2020. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.



RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais:** obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Recife: UFPE, 2016. 114 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/927/790/>. Acesso em: 15 de abril de 2019

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Maria Simone da. **Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual:** evidências sobre o funcionamento cognitivo. Fortaleza: UFC, 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva:** a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife: UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2012.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante. In: \_\_\_\_\_ . **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas: Fundamentos da Defectologia**. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2018, vol.44, e44003001. Epub June 18, 2018. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>.

## ***SOBRE OS AUTORES***

**Antônia Regina Pinho da Costa** (Serviço Social do Comércio – SESC, Brasil)

Socióloga graduada pela Universidade Federal do Ceará - UFC/CE. Doutora em Turismo, Lazer e Cultura pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Portugal. Possui MBA em Gestão Social na Fundação Getúlio Vargas - FGV/RJ. Especialização em Liderança Executiva no Desenvolvimento da Primeira Infância pela Universidade de Harvard, Estados Unidos. Responsável pela Coordenação Geral do Colóquio Internacional Sesc-UFC/CE. Há mais de 30 anos no SESC/CE, é Diretora Regional, desde 2006, atualmente Diretora Regional do Sesc RJ, além de ter contribuições relevantes em sua trajetória, de estagiária à Diretora Regional, nas áreas de planejamento e gestão. Atuou como Gerente de Planejamento e Diretora de Programação Social. É membro da Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará - Almece desde 2010, onde ocupa a cadeira nº 06, e membro da Academia Juvenal Galeno - AJUG desde 2015. Participa também em várias representações de Conselhos municipais, estaduais e nacionais nas áreas ligadas ao social, a cultura e a educação.

**Carlos Roberto Jamil Cury** (Pontifícia Universidade Católica-Belo Horizonte, Brasil)

Professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado na Université de Paris Descartes e na École

des Hauts Études en Sciences Sociales (Paris). Área de atuação: abordagem jurídico da educação; direito à educação; educação inclusiva; formação dos professores. Entre as muitas publicações: Educação inclusiva, abordagem nocional (colóquio UNESCO, Paris)

**Celecina de Maria Veras Sales** (Universidade Federal do Ceará-UFC, Brasil)

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão, Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Pós-Doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Professora titular da Universidade Federal do Ceará do Curso de Graduação de Gestão de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação de Avaliação de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família" - NEGIF/UFC. Professora permanente da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Pesquisa e orienta sobre as temáticas: Relações de Gênero e sexualidade, Juventudes, Mulher e política e movimentos sociais.

**Disneylândia Maria Ribeiro** (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Brasil)

Professora Adjunto IV do Departamento de Educação, do CAPF/UERN. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco. Graduada em Pedagogia (2003) pelo CAPF/UERN. É líder do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/UERN). Membro-colaboradora do "Grupo de Pesquisa Pró-

Inclusão/FACED/UFC. Pesquisadora do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica - OIIIPe.

**Éric Plaisance** (Universidade Paris Descartes; Centro de Pesquisa sobre os Laços Sociais CERLIS, França)

Professor emérito da Universidade Paris Descartes. Membro do Centro de Pesquisa em Laços Sociais - CERLIS. Professor Visitante da Universidade Federal UNIRIO (Rio de Janeiro, Brasil). Doutorado em Letras e Ciências Humanas (Sorbonne). Área de atuação: questões sociopolíticas de pessoas “em situação de deficiência”; Educação Infantil; Inclusão social e escolar. Entre as muitas publicações: De outro modo capaz. Escola, emprego, sociedade: para a inclusão de pessoas com deficiência (livro).

**Fernando José Pires de Sousa** (Universidade Federal do Ceará – UFC; Observatório de Políticas Públicas, Brasil)

Graduado em Estatística e Mestre em Economia pela Universidade Federal do Ceará (1976 e 1991), Doutor em Economia pela Université Paris XIII (2000) e Pós-doutor pela Université de Montréal-Canadá (2010). Professor Titular do Departamento de Teoria Econômica da Universidade Federal do Ceará e dos Mestrados em Avaliação de Políticas Públicas e em Saúde Pública, e Coordenador do Programa de Extensão Observatório de Políticas Públicas (OPP/UFC). Membro associado do GIREPS (Groupe interdisciplinaire de recherche sur l’emploi, la pauvreté et la protection sociale) da Université de Montréal em parceria com outras universidades do Canadá. Atua nas áreas de Desenvolvimento, Pobreza, e Políticas Públicas e de Bem-Estar Social, especialmente nos âmbitos de estado e

economia, mercado de trabalho, economia regional, proteção social, saúde pública e economia da saúde.

**Francisca Geny Lustosa** (Universidade Federal do Ceará-UFC, Brasil)

Pós-doutora em Educação (UERJ). Professora da Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará (UFC/FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (site: [www.proinclusao.ufc.br](http://www.proinclusao.ufc.br); Ig: @proinclusao\_ufc). Assessora/Consultora e Formadora de professores na Temática da Educação Especial em Angola (INEE/MEA) visando à promoção da Educação (de 2008 até atualmente) Pesquisadora-membro da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIPe). Membro da Comissão de Direitos Humanos do Estado do Ceará (2019-2022). Pesquisadora com financiamento Funcap (DEP-0164-00190.01.00/19 SPU Nº: 1910584883 EDITAL 03/2019). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-6143-9549>>.

**Iêda Maria Maia Pires** (Secretarias de Educação do Estado do Ceará-SEDUC e do Município de Fortaleza, Brasil).

Filósofa (1982), Mestre e Doutora em Ciências da Educação - Université Paris V (René Descartes- Sorbonne) (1998 / 2008) e Pós-Doutora em Psicopedagogia e Andragogia - Université de Montreal (2010). Atuou como professora da educação básica, foi professora no NECAD da Universidade Estadual do Ceará. Foi coordenadora da Educação Infantil no Estado do Ceará no período de 2003 e 2008. Colaborou cientificamente com a Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação do Ceará (Coordenadoria de Executivos Escolares). Foi

professora em dois cursos de Pós-graduação na Universidade Estadual do Ceará (Psicomotricidade e Educação Especial). Atua desde 1982 na área de Educação Infantil na Secretaria de Educação do Estado do Ceará até a presente data. E na Secretaria de Educação do Município de Fortaleza até no no de 2016. Milita na luta pelos direitos da criança e do adolescente, participando continuamente de Fóruns e Conselhos. No Fórum de Educação Infantil fez parte do Grupo Gestor. Atualmente faz parte da equipe de Formação de professores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará colaborando cientificamente com a equipe de educação infantil. Participou como uma das redatoras do Documento Referencial Curricular do Ceará (Com base na BNCC).

**Jean Robert Poulin** (Universidade de Montreal, Canadá)

Doutorado (Ph.D) em Orthopédagogie - Université de Montréal (1990) - Mestrado em Éducation (Enseignement) - Université Laval (1975) - Aperfeiçoamento em Déficience Intellectuelle - Université de Genève (onde trabalhou com a equipe de Elsa Kitsikis) - Graduação em Licence em Enseignement (enfance inadaptée) - Université Laval (1971). Atua na área de Educação e Educação Especial. Pesquisador em inclusão escolar, deficiência intelectual, conflito sócio-cognitivo e aprendizagem cooperativa. Tem experiência em formação de professores para o atendimento educacional especializado. Foi professor visitante na UFC com bolsa do CNPq em 2008 e 20011. Presidiu no ano de 2010 a convite do Ministério de Educação da Bélgica, a comissão de avaliação da qualidade de programas de formação de professores da educação infantil da Bélgica francófona.

**Lise Gremion** (Alta Escola Pedagógica de Lausanne, Suíça)  
Professora da Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud (Lausanne, Suíça) responsável pela Seção de Pedagogia Especializada. Membro do Laboratório Internacional de Educação Inclusiva (LISIS). Doutorada em Educação pela Universidade de Genebra. Área de atuação: inclusão escolar e acolhimento da diversidade; formação de professores; fracasso escolar e discriminação; abordagem comparativa internacional. Entre as muitas publicações: Integração/Inclusão escolar e novos desafios na formação de professores (livro em colaboração).

**Lucia de Anna** (Universidade Roma 4, Itália)  
Professora na Universidade “degli Studi di Roma-Foro Italico” - Roma 4 (Itália). Diretora do Departamento de Ciências Motoras da Universidade (2013-2015). Membro da Sociedade Italiana de Pedagogia Especial. Área de atuação: Didática e pedagogia especial; formação de professores especialistas: abordagem comparativa internacional. Entre as muitas publicações: «Inclusive Education and Special Pedagogy» (Revue ALTER, em inglês)

**Maria Eugênia Nabuco** (Centro de Consultas Psicológicas, Claye-Souilly, Hospital de Meaux, França)  
Psicanalista e artista visual. Atividades clínicas na França e no Brasil em consultas para crianças e adultos. Doutorada em Psicopatologia Fundamental e Psicanálise pela Universidade Denis Diderot-Paris VII. Área de atuação: práticas institucionais e psicanálise; inclusão social e escolar; formação de professores. Entre as muitas publicações: Práticas institucionais e inclusão escolar na problemática brasileira (revista).



**Maria Teresa Eglér Mantoan** (Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação (FE), Brasil). Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED / UNICAMP) e atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. Recebeu a Ordem Nacional do Mérito Educacional em reconhecimento à sua contribuição à Educação brasileira. Dedicou-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4607-9880> (Fonte: Currículo Lattes).

**Michel Chauvière** (Universidade Paris 2; Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Administrativas e Políticas CERSA, França).

Diretor de pesquisa mérito do Centro Nacional de Pesquisa Científica, membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Administrativas e Políticas da Universidade de Paris 2. Doutorado em Sociologia. Área de atuação: políticas sociais, médico-sociais, sócio-judiciais e familiares; pesquisa sócio-histórica sobre profissionais “do social”, movimentos sociais, implementação dos direitos dos usuários. Entre as muitas publicações: Inteligência social em perigo. Caminhos de resistência e propostas (Livro).

**Nathalie Bélanger** (Universidade de Ottawa, Canadá)

Professora da Universidade de Ottawa (Canadá). Titular da Cátedra de Pesquisa Universitária, Educação e Francofonia. Doutorada em ciências da educação pela Universidade de Paris

Descartes - Paris 5 (Sorbonne). Área de atuação: escolas e francofonia; imigração; diversidades e minorias; abordagem comparativa internacional. Entre as inúmeras publicações: Diversidade e minorias sob o prisma das reformas educacionais (revista “Education et Sociétés”).

### **Onélia Maria Moreira Leite de Santana**

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Regional do Cariri; psicopedagoga clínica e institucional pela Unichristus; com MBA em Administração Pública pela PUC; e doutoranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC, em São Paulo. É formada em Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância (Harvard) e em Políticas Públicas para o Desenvolvimento da Primeira Infância (Insper-SP). Onélia Santana está como secretária da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos (SPS) e presidente do Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil do Estado do Ceará (CPDI). Esteve como primeira-dama do Ceará de 2015 a abril de 2022, com forte atuação na área da infância, quando idealizou o Programa Mais Infância Ceará. Anteriormente, foi secretária Municipal de Assistência Social, Trabalho e Cidadania de Juazeiro do Norte, em 2011.

### **Rinaldo Voltolini** (Universidade de São Paulo, Brasil)

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Brasil). Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado na Universidade de Paris 13 -Paris Nord. Coordenador do laboratório LEPSI (Educação e Psicanálise) Área de atuação: educação e psicanálise; discurso pedagógico; mal-estar na educação; formação de professores. Entre as muitas publicações:

Retratos do mal-estar contemporâneo na educação (livro em colaboração)

**Rita Vieira de Figueiredo** (Universidade Federal do Ceará)

É professora titular (aposentada) da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia - Université Laval, Quebec, Canadá (1995). Pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual na Universidade de Barcelona (2005). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Especial, da Deficiência Intelectual, da Linguagem Escrita e da Inclusão Escolar. Orienta teses e dissertações nesses campos de conhecimentos. Pesquisadora (produtividade em pesquisa) do CNPq e consultora Adhoc da CAPES e do CNPq com produções de livros e artigos no âmbito nacional e internacional. Foi coordenadora do Curso de Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado da UFC, formando mais de seis mil professores em todo o território Nacional. Recebeu da Université Laval em Quebec-Canada o premio de excelência pela qualidade de sua tese de doutorado, considerada a melhor tese realizada naquela universidade no biênio 1995-1996. Foi homenageada pela Universidade Federal do Ceará com o premio Mentores da Docência, conferido a professores que se destacam em sua atuação profissional. Foi agraciada com a medalha Paulo Freire pela Câmara Municipal de Fortaleza pela realização de suas ações em favor da educação naquele município. Recebeu da Academia de Letras do Municípios do Estado do Ceara o diploma de Sócia Honorária por seu contributo e serviços prestados as letras cearenses.

A questão da inclusão e diversidade na educação requer, portanto, um conjunto de estratégias individuais, familiares, coletivas e sociais de mobilização, transformação de políticas públicas, condições de trabalho e mudanças reais que contribuam para a justiça e a justiça social.

No atual contexto de globalização, é essencial usar comparações internacionais para entender essas questões. Nesse sentido, este livro visa a troca de experiências entre diferentes contextos e de forma interinstitucional e interdisciplinar. Isso contribui para a apreensão do conhecimento e para o aprofundamento teórico e empírico, visando melhor compreender o problema da inclusão social e educacional e posicionar-se diante dos imensos desafios para a efetivação das transformações econômicas e sociais, centradas na inclusão e bem-estar social.

Nesse sentido, os autores são renomados pesquisadores e especialistas internacionais dedicados às questões da diversidade e inclusão escolar. A orientação temática fundamental e princípio orientador é combinar elementos teóricos e práticos. Assim, o livro tem duas partes: a primeira trata da inclusão social e educacional, bem como da formação de professores; a segunda refere-se a novos olhares sobre o fracasso escolar e propostas de novas práticas.

ISBN: 978-65-87527-25-3

CDL



9 786587 527253

