

A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio

Raquel Paganelli Antun

Que escola temos?

Que escola queremos?

De que escola precisamos, considerando os desafios que este novo milênio apresenta?

Este ensaio esboça reflexões decorrentes dessas três perguntas. Reflexões essas, reveladoras de uma abordagem que relaciona diretamente as noções de inclusão e exclusão no contexto educacional.

“Que a educação para todos seja, efetivamente, para todos”

Sabemos que algumas das questões (e motivações) subjacentes às atuais políticas e práticas relativas à inclusão, no contexto educacional, derivam de diferentes compreensões e usos do termo *educação inclusiva*. Como essa expressão tem sido interpretada e aplicada de maneiras controversas e, até mesmo, contraditórias, de acordo com múltiplos interesses e contextos, é válido começarmos pela definição de seu significado. Corbert e Slee (ARMSTRONG et al. 2000, p. 133) enfatizam a importância de “reflexões conceituais” sobre a educação inclusiva e sugerem “cuidado” quanto aos riscos de “generalização” e “mau uso” deste termo tão “em voga” atualmente.

Há mais de sessenta anos, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (UNUDHR) afirmava que “todos têm direito à educação”. Mais de quarenta anos depois, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, representantes de 155 países e 150 organizações adotaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO 1990), que reafirmava a educação como um direito humano fundamental e incentivava os países a concentrar esforços no sentido de garantir as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Um dos principais objetivos destacados por essa declaração foi “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. A Declaração de Salamanca, assinada por 92 países (incluindo o Brasil) em 1994, considerada como um dos documentos mais importantes e eficazes em relação à educação inclusiva (Ainscow 1999), começa reafirmando as duas declarações acima mencionadas e corroborando seu “compromisso com a Educação para Todos” (UNESCO 1994, p.viii). Essa declaração proclama, clara e inequivocamente, a educação como um direito humano e afirma que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são “os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, [...] construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO 1994, p.ix). Expressando explicitamente a preocupação com interpretações equivocadas acerca do significado e da abrangência desse “todos”, essa declaração reitera que “a Educação para Todos seja, efetivamente, para todos” (UNESCO 1994, p.iv). A Declaração de Salamanca afirma, também, o direito de todos compartilharem um ambiente educacional comum, preferencialmente a escola mais próxima de suas residências. Desde então, a manutenção de sistemas separados de educação para os alunos com e sem deficiência tem sido questionada.

No entanto, na prática, em quase todos os países do mundo, inclusive no Brasil, crianças e jovens vêm sendo excluídos do ensino regular. Muitas diferentes *desculpas* têm sido usadas para justificar essa exclusão

deliberada - e a maioria delas diz respeito a características individuais. Um grande número de *rótulos* e até mesmo de laudos diagnósticos endossados por *especialistas* têm sido usados para justificar e legitimar essa situação (de exceção). Mas se a educação inclusiva pressupõe “desafiar todas as formas de discriminação e exclusão” (BARTON, 2005, p.6) e, como reitera a Declaração de Salamanca, para todos significa para todos, não há *brecha* para exceções. Como Corbett e Slee (ARMSTRONG et al 2000) enfatizam: “Inclusão diz respeito a todas as pessoas. Não é condicional, nem pode ser parcial” (p. 135.). Aqueles que defendem *exceções*, geralmente, argumentam que alguns alunos não podem frequentar escolas regulares devido às suas *condições* ou *necessidades* ou que as escolas não estão preparadas para recebê-los e são incapazes de suprir suas *necessidades*, de lidar com as suas *dificuldades* e de oferecer recursos ou pessoal *adequados*. Esses argumentos referem-se à lógica da integração, sobre a qual vale à pena ponderarmos rapidamente.

Ao explorar criticamente as diferenças entre integração e inclusão, Corbett e Slee (ARMSTRONG et al, 2000) afirmam que a educação inclusiva “parte de um conjunto completamente diferente de pressupostos” (p. 135). Segundo eles (ARMSTRONG et al 2000), enquanto a integração é baseada em “tipos ideais, tanto de pessoas quanto de instituições”, a inclusão é baseada na diversidade como um fato social (p.134).

De acordo com Armstrong (2011,p.8),

“o enfoque da integração está nos supostos déficits da criança vistos como barreiras à participação, enquanto a inclusão situa as barreiras à participação na escola e nas atitudes sociais, nas políticas e nas práticas”.

Claramente, a diferença entre a integração e a inclusão é mais que meramente retórica.

Em uma perspectiva histórico-cronológica, em muitos países a integração precede a educação inclusiva no que diz respeito às políticas e às práticas. A diferença entre integração e inclusão é comumente trazida para discussões sobre o significado de educação inclusiva, o que denota a importância de compreendê-la. No entanto, tal importância não se restringe à revisão histórica do processo de educação inclusiva. Compreender a diferença entre esses dois conceitos é importante porque facilita uma análise crítica das contradições atuais das políticas e práticas vigentes. Corbett e Slee (ARMSTRONG et al 2000) advertem contra a redução conceitual e prática da educação inclusiva como “a versão de integração desta década” (p.134). E desafiam todos a se tornarem “vigilantes”, expondo a exclusão “em todas as suas formas” (p.134) - como sugere a abordagem crítica defendida neste ensaio, que relaciona as noções de inclusão e exclusão.

Requisitos, restrições e exceções são inerentes à lógica de integração e levam à exclusão. Educação inclusiva não diz respeito à maioria. E, ao contrário de integração, não implica generalização ou assimilação. Ao contrário, educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade e o direito de cada um ser como é (RICHARDS; ARMSTRONG, 2011, p.8). Ela requer a transformação dos mecanismos estruturais que geram ou legitimam a exclusão no contexto educacional “incluindo a base social das definições dominantes de sucesso, fracasso e capacidade” (BARTON, 2003, p.12).

Acesso, permanência e participação

Sem dúvida, a luta pela garantia do acesso de todos à educação é legítima e imperativa. E as conquistas no que se refere ao estabelecimento de leis e normas que garantem os direitos de todas as crianças e adolescentes, nesse sentido representam um passo fundamental e um indicador tangível de progresso quanto ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. No Brasil, dois marcos legais se destacam nesse sentido:

a *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva* publicada pelo Ministério da Educação em 2008 e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificada no País com quórum qualificado, assumindo assim o status de emenda constitucional em 2009. Como consequência dessas determinações legais, os índices de matrícula das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades em unidades escolares de redes regulares de ensino em todo o País vêm aumentando significativamente nos últimos anos. Segundo o MEC¹, entre 2004 e 2011 as matrículas de alunos considerados como *público alvo da educação especial*² no ensino regular cresceu de 195.370 para 558.423, o que configura um aumento de 186%.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO 2009), o aumento do índice de matrículas de pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino, em diversos países do mundo, representa um avanço significativo rumo ao alcance da meta fundamental de *educação para todos*. No entanto, segundo Barton (2003), a educação inclusiva “não diz respeito somente a garantir e manter a presença dos alunos na escola, mas também a maximizar a sua participação” (p.11). De modo semelhante, Ainscow (1999) defende que educação inclusiva diz respeito a onde crianças e adolescentes devem estar, mas também à efetiva *participação e aprendizagem* de todos os alunos. A UNESCO (2009) reafirma a importância fundamental de que todas as crianças e adolescentes tenham acesso ao ensino regular, mas também declara que é igualmente importante que todos participem plenamente da vida escolar e alcancem resultados de aprendizagem que permitam enfrentar os desafios das sociedades contemporâneas.

¹- Fonte: Painel do MEC. Disponível em: <painel.mec.gov.br>. Acesso em: 21. mar.2013.

²- Alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades.

Ao analisar “mecanismos de exclusão” implícitos no sistema escolar, o filósofo francês Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998) usa a expressão “*le exclu de l’intérieur*” (os excluídos de dentro), referindo-se aos alunos que estão na escola mas não estão, de fato, incluídos. Neste sentido, Armstrong *et al.* (2000) adverte que a exclusão na escola decorre de todos os processos, práticas, atitudes e omissões que excluem ou restringem quaisquer alunos de participar, plena e igualitariamente, do processo educativo.

O direito à educação para todos implica, portanto, acesso, permanência e *participação*, sendo que *participar* significa ser agente do próprio processo de aprendizagem por meio de uma educação emancipatória, democrática, inclusiva e de qualidade (RICHARD; ARMSTRONG, 2011). A noção de participação subjacente à educação inclusiva se opõe, portanto, à abordagem da *transmissão de conhecimentos* que situa o aluno como mero *receptor*, subordinado a um “projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2006, p.186). Segundo Mantoan (2006, p. 206), “o mito pedagógico do *professor explicador* e o próprio princípio da explicação (...) é a origem da subordinação intelectual”. Por isso Corbett e Slee (ARMSTRONG *et al.* 2000, p. 136) sugerem a transformação da lógica das políticas de conhecimento: “o diálogo na educação inclusiva implica uma pluralidade de vozes sem qualquer hierarquia de status e privilégio” (ARMSTRONG *et al.* 2000, p. 135).

Ou seja, a fim de garantir a *participação de todos* os alunos, é necessário transformar a escola. Ou, como sugere Mantoan (2003, p.56).), “virá-la do avesso”. Mas, por onde começar?

A dialética inclusão/exclusão

Não existem fórmulas ou receitas, nem formas simples de transformar as escolas, que temos, em escolas inclusivas. Segundo Booth e Ainscow (1998), algumas tentativas de simplificação nesse sentido têm *distraído* educadores de explorar a realidade da escola.

“A educação inclusiva envolve a difícil e complexa luta contra as forças culturais, ideológicas e materiais que se combinam para gerar e políticas e práticas de exclusão”.

(ARMSTRONG et al 2000, p.3)

Cada vez mais, pesquisas e literatura sobre educação inclusiva têm relacionado as noções de inclusão e exclusão (AINSCOW *et al* 2006; BOOTH; AINSCOW, 1998). De acordo com Ainscow (1998), aumentar a participação dos alunos implica identificar e reduzir as pressões que levam à exclusão, e a relação entre as noções de inclusão e exclusão nos encoraja a olhar para as várias fontes e tipos de pressão neste sentido agindo com diferentes grupos de alunos. Booth (2003) também sugere uma relação dinâmica entre os conceitos de inclusão e exclusão quando afirma que a educação inclusiva diz respeito à redução de todas as pressões que geram ou legitimam a exclusão na educação e na sociedade.

Essa abordagem crítica sugere que o pensamento e a prática envolvendo a educação inclusiva devem ser sempre permeados pela noção de exclusão, e instiga pesquisadores e educadores a analisar a inclusão por meio da *lente da exclusão*.

De acordo com Barton (2003), as políticas e práticas atuais em educação têm sido caracterizadas por discriminação, irrelevância e exclusão. Diante desse cenário, este ensaio defende uma abordagem a partir da qual a identificação de prioridades, o estabelecimento de metas, o planejamento

e a implementação de ações de educação inclusiva e, claro, a sua avaliação devem ser baseados na identificação e na análise de todas as fontes e tipos de pressões que geram ou legitimam a exclusão em cada contexto, com o objetivo de superá-las.

Seria ilusório supor que haveria maneiras simples de fazer isto: identificar e superar todas as formas de exclusão presentes na escola. Na verdade, trata-se de um processo complexo e contínuo, que nunca termina.

Há dois aspectos fundamentais, relacionados com o processo de identificação e superação das pressões de exclusão, que vale à pena mencionar rapidamente:

- **Contexto.** As pressões que geram ou legitimam a exclusão podem variar de acordo com cada contexto. O processo de identificação de tais pressões não pode ser reduzido à aplicação de "checklists" baseados em modelos descontextualizados. O ponto de referência desse processo deve ser o direito, de todos os alunos, à educação, ao acesso, à permanência e à participação, pressupondo aprendizagem.
- **Perspectivas.** É importante enfatizar que há diferenças de perspectiva, que não podem ser ignoradas, dentro de cada contexto. Pelo contrário, essa abordagem defende que a identificação das pressões que geram ou legitimam a exclusão, o planejamento e a implementação de ações para superá-las deve envolver um processo dinâmico e contínuo que requer a maximização da participação no sentido de assegurar diferentes perspectivas. Assim, de acordo com Ainscow (2005), esse processo torna-se muito mais que um esforço técnico com o objetivo de obter resultados mensuráveis: ele envolve discussões sobre como aprendemos uns com os outros, como nos relacionamos e como aprendemos, juntos, a superar a exclusão.

Essa proposição crítica, sem dúvida, desafia o *status quo* das escolas em relação à organização e pedagogia, uma vez que requer uma mudança crítica e radical de “hábitos, tradições, crenças, práticas e preferências organizacionais” (Slee 2011, p. 13).

Slee (2000) reconhece que, mesmo práticas que se reúnem sob a bandeira da escola inclusiva têm contribuído para a manutenção de um paradigma excludente que desvaloriza a diversidade e exclui alunos. Isto acontece tanto no nível macro, das políticas estabelecidas pelo Estado - um exemplo é a meta 4³ do PNE 2011-2020 que sob o pretexto de *incluir com responsabilidade*, exclui alunos do acesso à educação inclusiva - quanto no nível micro, das escolas - um exemplo é a opção pelo *currículo adaptado* ao invés de um ensino diferente para todos (ROPOLI et al 2010).

Conclusão

A escola que temos está em crise. Segundo Mantoan (2009, p. 9), esta crise é decorrente de uma crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade são contestados e o conhecimento, matéria prima da educação, passa por uma reinterpretação. Os ambientes educacionais inclusivos refletem esse cenário de contestação e exigem que se retracem os seus contornos, para que se alinhem às mudanças propostas por estes novos tempos.

Considerando a crise atual da escola, a necessidade de transformá-la é inquestionável. E, como já vimos, esse processo envolve lutas e tensões, e há várias razões para isso. Certamente uma delas é proveniente das contradições entre os valores e princípios da educação inclusiva e os valores e princípios em que se baseiam as sociedades capitalistas. A lógica do capitalismo pressupõe eficiência, competitividade, vantagem e poder. A educação inclusiva é um desafio para essa lógica ao promover igualdade,

³- texto substitutivo apresentado no dia 29 de maio de 2012.

valorizar a diversidade e exigir os direitos humanos.

Essas contradições podem ser facilmente percebidas, por exemplo, nos recentes *adendos* a políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Interesses comerciais e políticos sustentam o pensamento dominante e as políticas em geral, também na educação, encontram eco nas instituições sociais, incluindo a escola. Segundo Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI 1998), as desigualdades na educação são baseadas em mecanismos implícitos que constituem e mantêm as desigualdades sociais.

Este ensaio defende uma abordagem que relaciona as noções de inclusão e exclusão sugerindo que todos nós devemos nos tornar *pesquisadores*, no sentido de identificar pressões e mecanismos que geram ou legitimam a exclusão a fim de que possamos compreendê-los e superá-los.

Devemos ser *pesquisadores*, analisando as políticas, discursos e práticas em contextos mais amplos e no cotidiano escolar. Segundo Allan (2003), devemos desconfiar de nós mesmos. Somos parte dessas sociedades e culturas sustentadas por valores discriminatórios e excludentes e, conseqüentemente, somos influenciados por eles, mesmo que não o percebamos.

De que escola precisamos? De uma “escola irregular” como sugere Slee (2011, p.12), ao refletir acerca da expressão comumente usada como contraponto à escola especial: escola regular. A escola regular, segundo ele, sugere a existência de alunos regulares e de outros, os que precisam ser regulados.

A (necessária) transformação da escola que temos (a escola regular) implica um processo dialético entre inclusão e exclusão. Processo este que requer ousadia, já que pressupõe exposição – muitas vezes de nossas

próprias incoerências. Um processo marcado por interações, por tensões e por contradições, pela construção e desconstrução de conceitos, conhecimentos e práticas. Só assim aprenderemos a construir uma escola diferente, *irregular*, para todos, "onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes" (MANTOAN, 2006, p.207).

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. ***4Understanding the development of inclusive schools (Studies in Inclusive Education series)***. London: Falmer Press, 1999.

AINSCOW, M.; Booth, T.; Dyson, A. ***Improving schools, developing inclusion. London, Routledge, 2006.***

ALLAN, J. (Ed.) ***Inclusion, participation and democracy***. Dordrecht: Kluwer Publications, 2003.

ARMSTRONG, F. ***Inclusive education: school cultures, teaching and learning***. In: RICHARDS, G.; ; ARMSTRONG, F. (Ed.) *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*. London: Routledge, 2011.

ARMSTRONG, F.; ARMSTRONG, D.; BARTON, L. ***Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives***. London: David Fulton Publishers, 2000.

BARTON, L. ***(Professorial Lecture) Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse delusion?*** Stevenage, 2003.

BOOTH, T. (2003) ***Inclusion and Exclusion in the city: concepts and contexts***. In: Potts, Patricia: *Inclusion in the City*. London: Routledge Falmer.

BOOTH, T.; AINSNCOW, M. (Ed.). ***From them to us: an international study of inclusion in education***. London: Routledge, 1998.

⁴- A ABNT recomenda que a data deve ser colocada no final.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) (1998). **Pierre Bourdieu: escritos em educação**. Petrópolis: Vozes.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2009.

RICHARDS, G.; ARMSTRONG, F. (Ed.) **Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms**. London: Routledge, 2011.

ROPOLI, E.; MANTOAN, M.; SANTOS, M.; MACHADO, R. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A Escola comum inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010.

SLEE, Roger. **The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education**. Abingdon, UK: Routledge, 2011.

Artigos

AJNSCOW, M. **Reaching out to all learners: opportunities and possibilities (keynote presentation given at the North of England Education Conference, Bradford)**, 1998. Disponível em:
<<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000435.htm>>

AJNSCOW, M. **Understanding the development of inclusive Education**, 2005. Disponível em: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/7/english/Art_7_109.pdf>

BARTON, L. ***Special educational needs: an alternative look.*** (A Response to Warnock M.: *Special Educational Needs - A New Look*), 2005. Disponível em:

<<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf>>

SLEE, R. ***Talking back to power: the politics of educational exclusion. (keynote presentation given at the International Special Education Congress, Manchester)***. 2000. Disponível em:

<<http://www.isec2000.org.uk/abstracts/keynotes/slee.html>>

Outras fontes

UNESCO (1990) Declaração Mundial sobre Educação para todos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>

UNESCO (2009) *Policy guidelines on Inclusion in education published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.* Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>