

DOSSIÊ: “Vertentes da educação inclusiva”.

## **Vertentes da Educação Inclusiva**

### *Paths of Inclusive Education*

Maria Beatriz Rocha Ferreira <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-2925-3143>. [beatrizdevloo@gmail.com](mailto:beatrizdevloo@gmail.com)

O presente dossiê, “Vertentes da educação inclusiva”, traz experiências de pesquisadores em diferentes processos inclusivos, aponta dificuldades e avanços na temática.

A inclusão daquele que começa a exercer seus direitos sociais como cidadão e vai se tornando visível numa sociedade que o vê longe geograficamente, ou que o quer ‘invisível’ na proximidade, é uma tarefa que exige mudanças do Estado e de todos nós, como pessoas, famílias, amigos, professores, escolas e outras instituições.

Os processos de visibilidades e empoderamentos de grupos estão relacionados a outros processos mais amplos e formam teias de interdependência que se interligam em diferentes direções e que, num processo de tempo mais longo, propiciam mudanças no *habitus* social, o qual é entendido como o resultado de processos psicogênicos e sociogênicos que influenciam a internalização de conhecimentos, significados, valores e comportamentos. À medida que os sujeitos vão internalizando os novos conhecimentos, eles aprendem e ensinam e, portanto, são agentes ativos no processo social. O *habitus* social é visualizado como resultado de uma dada figuração social ou de redes de interdependência e subjugado às relações de poder (Elias, 1994).

O poder em Elias (1994) tem um sentido inter-relacional, e a monopolização de decisão nas mãos de um mesmo grupo se modifica num período longo do tempo. Os mecanismos sociais utilizados para coibir ou acelerar mudanças na balança de poder são diversos e se relacionam com as redes de interdependência. Por exemplo, a ‘vergonha’, a capacidade de fazer com que o outro sinta vergonha de sua condição e a demonstração social

da pessoa com vergonha, na discussão sociológica é entendida como uma ‘dor social’, um fenômeno coletivo, derivado de um mecanismo social de coibição comportamental, relacionado com a falta de afeição e respeito (Goudsblom, 2009).

A integração social e a ascensão social de alguns grupos nos Estados-Nação ocorreram especialmente a partir de meados do século XX em diferentes temáticas, inclusive na educação inclusiva. Houve uma maior mobilização de diversos grupos sociais, um crescimento e uma maior estabilidade das redes de interdependência que influenciaram as mudanças sociais.

Na Europa, nas décadas de 1960 e 1970, houve um processo de emancipação e integração de grupos sociais mais amplos nos Estados, o que coincidiu com “a informalização: os regimes de costumes e emoções rapidamente perderam rigidez e reserva hierárquica” (Wouters, 2009, p. 111).

Esse processo de maior informalização ocorreu também em diferentes nações, e, à medida que grupos se organizaram e se tornaram fortes para competir na batalha do poder e da posição social, eles começaram a exigir que fossem tratados com respeito na linha dos direitos humanos. E, portanto, o ‘diferente’, ‘o invisível’, que convivia num espaço social comum começou a ser visualizado de outra maneira, por um maior número de pessoas, os círculos de identificação aumentaram, cresceram, propagaram e passaram a se organizar em múltiplas camadas, em redes nacionais e internacionais. E, portanto, numa outra roupagem social, esses grupos agora reivindicam direitos e abrem espaços antes velados, fechados ou proibidos.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos de diferentes grupos, como os afrodescendentes, os indígenas e as pessoas com deficiência, interferiram em diversos setores da sociedade e influenciaram as legislações, os direitos trabalhistas, a educação, o lazer, entre outros. A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 são marcos importantes nos processos de mudanças sociais no Brasil.

As tensões nas relações de poder entre pessoas e grupos, imbricadas nas figurações sociais, são compatíveis com o tamanho e a intensidade dos problemas. As resistências às mudanças ocorrem numa maior ou menor intensidade, e o afrouxamento dessas depende do número de pessoas envolvidas ou da representatividade desses grupos, dos órgãos e das

instituições atreladas ao tema e das políticas públicas. Por exemplo, as questões das pessoas com deficiência, dos povos indígenas e de outros grupos socialmente excluídos na Educação, suas reivindicações, os preconceitos, as violações de seus direitos humanos são temas discutidos e referendados em nível internacional pela Organização das Nações Unidas - ONU, na legislação de cada país, na sociedade civil e também nos próprios grupos, em razão do seu empoderamento.

Os textos que fazem parte deste dossiê traduzem essas mudanças sociais e discutem a educação inclusiva relacionada aos estudantes universitários, aos indígenas e aos afrodescendentes, à pessoa com ascendência indígena e não indígena, e aos grupos antes socialmente excluídos. As referências teóricas se adequam às especificidades das questões e da população estudada. Entretanto, todos tratam da problemática da Educação e da inclusão inserida num escopo maior da sociedade, nas políticas públicas, nos direitos humanos, nas políticas afirmativas, na organização estrutural da sociedade, na formação dos professores, na prática da inclusão e da exclusão, num sistema educacional que historicamente ainda tem características homogeneizadoras.

O texto “Camino y Prácticas Evaluativas en la Educación Especial: experiencias en Brasil y Argentina” traz uma comparação significativa em termos socioculturais e metodológicos nos dois países. As autoras, Morgana de Fátima Martins, Carina Kaplan e Marta Sipes, enfatizam as restrições dos métodos de avaliação, a falta de preparação dos professores, os diagnósticos dos médicos que desconhecem o cotidiano escolar, as dificuldades e o temor dos pais em informar as deficiências dos filhos na matrícula.

O atendimento ao aluno com deficiência nesses dois países tem características diferentes, mas os problemas advindos da avaliação se assemelham e acarretam a exclusão, a estigmatização, a atribuição, a esses alunos, de rótulos que os apontam como menores, deficientes, incompletos. Em ambos os países, o número de escolas especiais diminuiu, em decorrência dos movimentos sociais, da legislação e das políticas públicas. No Brasil foram introduzidas as Salas de Recursos Multifuncionais, mas, por outro lado, o funcionamento e o próprio conceito pelo qual foram concebidas não têm contribuído para um maior equilíbrio na relação inclusão-exclusão.

Na teoria eliasiana, a autoimagem e a autoestima do indivíduo estão vinculadas ao que os outros grupos pensam sobre ele (Elias & Scotson, 2000). E, nesse sentido, ainda existe um caminho a trilhar para diminuir as tensões dos grupos e, por consequência, a exclusão.

A proposta das autoras é investir na formação dos professores, na discussão das possibilidades de ampliar as práticas para promover a inclusão escolar, em particular o conceito adotado e as práticas de avaliação. É fundamental pensar em avaliações que tenham a criança como parâmetro e ocorram durante todo o processo de intervenções educacionais.

Os dois textos que seguem focalizam a educação indígena e refletem os vestígios do processo colonizador no País. Os portugueses chegaram à América e não encontraram um Estado, uma concentração de poder organizada pelos povos autóctones, pois eles viviam em diferentes espaços territoriais e muitos sem conexão um com o outro. A força do processo colonizador provocou violência física, destruição dos rituais desses povos, desintegração de vários grupos e até o desaparecimento de algumas etnias (Monteiro, 2001).

Segundo Elias & Scotson (2000), com a perda de poder, os membros duvidam do significado e valor de si mesmos. E o

grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto-imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo – na minoria de seus “melhores” membros [ênfase no original]. (pp. 22-23)

O processo colonizador, do Reinado à República, contribuiu para que se desencadeasse um sentimento de superioridade e autoestima nos estabelecidos (não indígenas) e um sentimento de inferioridade no grupo *outsiders* (indígenas). Tal fato influenciou a estrutura das sociedades indígenas e, por conseguinte, a formação do *habitus* social de indígenas e não indígenas. A vergonha de ser indígena, o sentimento de exclusão, a desestruturação das sociedades indígenas, a obrigatoriedade da língua portuguesa, em detrimento da língua nativa, ocorreram na história brasileira.

A educação inclusiva indígena representa uma dívida histórica e um reconhecimento aos povos indígenas. Como revelam os trabalhos seguintes, houve avanços na legislação, mas a efetivação das práticas ainda é escassa e necessita de maior atenção (Meliá, 1979).

O texto “Pedagogização da *Literacy* e os alunos indígenas Guarani e Kaiowá de Dourados/MS”, de Marilda Moraes Garcia Bruno e Ilma Regina Castro Saramago de Souza, é fundamentado nas ideias de Brien Street e autores dos estudos culturais. As informações foram obtidas através da observação e das entrevistas com professores e alunos indígenas *in loco* e traduzem a complexidade do tema.

A prática da *literacy* se fundamenta em parâmetros homogeneizadores, integracionistas e assimilacionistas, advindos das políticas públicas no processo histórico brasileiro. E a oralidade jamais deveria ser colocada em um lugar de inferiorização com relação à escrita (Street, 1995).

A pedagogia histórica dos povos guarani e kaiowá, baseada na oralidade, é pouco valorizada na escola, que prioriza o código da escrita. Esse procedimento contribui ainda mais para a constituição de um campo educacional fomentado por complexidades e tensões. O preconceito, o estigma e a limitação impostos aos que não sabem ler e escrever lhes imputa ainda uma conotação de incivilizados, brutos e bárbaros. Esse fenômeno reflete as ideias dos colonizadores que tinham incorporado o *habitus* social europeu de civilização. A ideia interiorizada de serem povos civilizados, seres superiores, atribuiu, por conseguinte, aos povos originários, a condição de bárbaros, atrasados e inferiores. Tais atributos contribuíram para a formação do Estado brasileiro e, portanto, influenciaram ideias e comportamentos ainda presentes na sociedade atual.

Os autores apontam que a pedagogização da *literacy* tem sido uma forma de limitar o aluno na sua aprendizagem, pois considera unicamente o que o aluno produz ou não produz em sala de aula, através da escrita, desconsiderando a sua aprendizagem prévia e a oralidade, que podem ser uma ponte para novas aprendizagens. Esses fatos marcam e promovem estigmas e preconceitos dos quais a escola é a principal produtora.

O texto “Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: implementação de políticas públicas de ação afirmativa para indígenas”, de Erika Kanetta Ferri e Maria Helena Salgado Bagnato, contempla uma discussão teórica e empírica profícua, no âmbito da implementação de um programa de ação afirmativa universitária. Os povos indígenas que residem na região se encontram em um cenário de luta por garantias mínimas de sobrevivência, situação que revela a violação de seus direitos humanos.

Os discursos produzidos a partir das entrevistas sobre as concepções pessoais de docentes, funcionários e alunos a respeito dos problemas e dos desafios de uma política pública foram analisados à luz da educação crítica e das políticas públicas.

A invisibilidade dos indígenas numa instituição universitária os coloca em situação de silenciamento ou esquecimento, fruto de uma longa trajetória histórica. Esse comportamento foi incorporado ao *habitus* individual e social dos indígenas. A busca do modelo hegemônico “branco e rico” e do embranquecimento da raça exclui e discrimina o pobre por ser pobre, o índio por ser índio, o negro por ser negro, além de outros grupos minoritários e excluídos.

As tensões nas relações sociais entre indígenas e não indígenas no País ainda estão presentes na instituição e refletem as relações assimétricas de distribuição de poder, em que, na maioria das vezes, a maior concentração (de poder) pende para os não indígenas, e os primeiros tendem a ficar em desvalia.

As autoras apontam a complexidade do diálogo na Educação e invocam o respeito às diferenças, o que exige movimentos e mecanismos como formas de conhecimento e reconhecimento do ‘outro’. É necessário compreender e identificar os interstícios, os entre-lugares, os espaços que permitam mudanças e resistências que ocorram nos diferentes momentos.

A UEMS é uma das poucas universidades brasileiras que pode fornecer subsídios da experiência de 11 anos com a Implementação de Políticas Públicas de Ação Afirmativa para Indígenas. O programa propiciou benefícios de inclusão, monitorias, atividades em grupo, disciplinas optativas, criação do Centro de Estudos e do Projeto de Extensão Rede de Saberes, mas também precisaria ser revisto em alguns aspectos, para não se tornar excludente.

Para encerrar este dossiê, “Políticas de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de medicina de uma universidade pública” trata do tema Políticas de Ação Afirmativa e é fundamentado nos estudos culturais e na teoria de Foucault. As autoras, Vera Siqueira e Christiane Wickbold, trazem informações significativas sobre a política de cotas no País, problematizam a cultura do currículo de Medicina, analisam as entrevistas dos alunos cotistas e não cotistas sobre esses temas, apresentam as tensões vivenciadas pelos alunos e o impacto nos processos de mudanças na Faculdade.

A inclusão de cotistas num curso de Medicina, de prestígio na sociedade, provoca deslocamentos importantes no ensino e no currículo. Nas primeiras partes do texto, as autoras dão uma abordagem histórica das políticas afirmativas no País e da cultura de tradicionalismo e elitismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do curso de Medicina. A morosidade das mudanças estruturais e hierárquicas na universidade reflete tensões nas relações de poder. O fato de a Faculdade e a profissão serem caudatárias de uma forte tradição elitista acentuou ainda mais a dificuldade de aceitação de políticas afirmativas. Os alunos de Medicina pertencem, em geral, à classe média alta e de ‘brancos’.

As políticas afirmativas sociais e étnico-raciais, o currículo e a universidade devem ser repensados, para que propiciem a integração, e não a exclusão. Esse texto enfatiza que o currículo de Medicina deve ser construído em função da necessidade de saúde da população, numa perspectiva relacionada aos direitos, que tenha em vista o cuidado integral da saúde – e não pela ótica da concepção biomédica e mecânica de saúde e doença.

As autoras trazem a crítica de Foucault (2004) a respeito da consolidação do saber médico na modernidade, citam que na clínica “se encontram doenças cujo portador é indiferente: o que está presente é a doença do corpo” (p. 64). Elas fazem uso da noção de poder desse filósofo para analisar discursos dos estudantes, evidenciando neles tensão e posturas voltadas ao apagamento das diferenças e da defesa dos interesses individuais, mas também discursos alinhados ao ideal democrático de inclusão social. Sinalizam que, nas brechas desses impasses, novos relacionamentos e outras perspectivas para a formação médica devem surgir.

A universidade deve ser um local em que não haja distanciamento entre o conhecimento e a sociedade. As vidas diferenciadas de cotistas e não cotistas trouxeram tensões ao curso de Medicina, mas também discursos alinhados ao ideal democrático de inclusão social.

As contribuições dos textos neste dossiê indicam diferentes experiências de como as pessoas são copartícipes e responsáveis pelas mudanças sociais, as quais são expressas através da inter-relação entre os movimentos sociais, a legislação, as políticas públicas, os programas, as comissões de trabalhos, os profissionais da saúde, os professores e os alunos em sala de aula.

A educação inclusiva é um desafio a ser vencido no século XXI e exige um esforço interdisciplinar de vários setores, sensibilidades e competências.

## Referências

- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N., & Scotson, J. (2000). *Os estabelecidos e outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Foucault, M. (2004). *Nascimento da clínica*. São Paulo: Forense Universitária.
- Goudsblom, J. A. (2009). A vergonha: uma dor social. In A. Gebara, & C. Wouters (Orgs.), *O controle das emoções* (pp. 47-60). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Meliá, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Monteiro, J. M. (2001). *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Tese de Livre-Docência, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Wouters, C. (2009). Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: A. Gebara, & C. Wouters (Orgs.), *O controle das emoções* (pp. 91-117). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.

*Submetido à avaliação em 29 de agosto de 2016; revisado em 03 de fevereiro de 2017, aceito para publicação em 11 de abril de 2017.*