

CICLO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: EM DIREÇÃO A UMA PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Mônica Pereira dos Santos – UFRJ

Mylene Cristina Santiago – UFF

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

O presente trabalho consiste no desdobramento de uma pesquisa de abrangência nacional, intitulada (nome retirado para não identificar autoria), que entre seus objetivos, busca empreender uma avaliação das salas de recursos multifuncionais tomando como base alguns desafios contemporâneos da educação especial brasileira: ensino-aprendizagem, trabalho didático e carreira docente, voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs) a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional têm legalmente garantida a matrícula nas escolas públicas regulares, o que pode ser um indicativo de ampliação das oportunidades educacionais e universalização do acesso à educação para esse grupo populacional.

Entretanto, a garantia de permanência e, conseqüentemente, o direito à educação e ao sucesso escolar somente serão possíveis caso a escola comum consiga responder às necessidades educacionais especiais desses alunos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) do MEC (BRASIL, 2008) define que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Em síntese, a mencionada política recomenda a implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência (física, sensoriais e intelectuais), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas comuns.

De acordo com as Diretrizes da PNEE-EI, o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo

substitutivas à escolarização, ou seja, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia dentro e fora da escola.

O atendimento educacional especializado é realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRMs), que são definidas pelo Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008), como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Este Decreto foi revogado em 2011 pelo Decreto no 7611/2011 (BRASIL, 2011).

Segundo dados do MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 SRMs para 4.564 municípios brasileiros, distribuídas por todos os estados (Portal MEC, 2013). Diante desse significativo investimento, questionamos: Em que medida o atendimento educacional especializado tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais? Como tem sido a formação e a experiência de professores que atuam nas SRMs? Pelo que pudemos investigar até o presente, percebemos que apesar dos esforços dos professores e profissionais da educação envolvidos; e do espírito da legislação que regulamenta o AEE, ainda resta predominante uma concepção segregada do AEE, apesar de ser oferecido dentro da escola comum. Para ilustrar nossa argumentação, recorreremos a dois depoimentos coletados ao longo de 2012. No primeiro, ao falar da relação entre o ensino das SRMs e das classes comuns que o aluno frequenta, uma professora expressou que:

(A função da sala de recursos é minimizar) as barreiras, para que o aprendizado ocorra lá (sala regular), porque senão esse aluno fica sendo “o aluno da sala de recursos” aí a gente segrega entendeu? Aí é seu aluno, não! Ele não é meu aluno, ele é seu aluno onde está chegando no meu apoio especializado para que ele aprenda lá (sala regular), entendeu? Eu sempre coloquei dessa forma na minha escola... (professora H, dezembro de 2012)

Outra professora defendeu que o processo de escolarização deveria ter os mesmos objetivos para todos os alunos, que o direito à aprendizagem precisa ser garantido aos alunos com necessidades educacionais especiais, porém acrescentou que:

Eu quero contar que nem sempre acontece desta forma, a gente sabe que tem que ser assim, focando a aprendizagem só que hoje, atualmente os próprios profissionais da educação estão fazendo assim... Não estão preparados para lidar com as crianças especiais, não se sentem

preparados e por isso fazem dessa função da educação para as crianças com necessidades especiais só de socialização (inaudível) e não tem como... Uma aprendizagem que deveria ser igual para todas as crianças, mas não é assim que funciona, infelizmente. (professora G, dezembro de 2012)

Nosso ponto de partida apoia-se no princípio de que, enquanto uma política pública, ou qualquer iniciativa, não abordar, simultaneamente, três grandes dimensões (culturas, políticas e práticas, cf. BOOTH, 2000) pelas quais se manifestam os fenômenos humanos, e por meio de uma perspectiva que as veja em relação tanto dialética quanto complexa, dificilmente o ideário da inclusão será efetivamente desenvolvido em qualquer contexto da vida humana: social, institucional, cultural, político... A esta abordagem damos o nome de uma perspectiva omnilética de análise e intervenção em educação tendo em vista promover a inclusão.

Com o propósito de colocar à prova nosso princípio e apoiar o processo de inclusão em escolas públicas do Rio de Janeiro, organizamos o Ciclo de Formação Continuada sobre Inclusão em Educação. Esse processo de formação continuada de professores tem como objetivos: reconfigurar o AEE na perspectiva da Educação Inclusiva; promover experiências que estimulem o trabalho integrado entre os professores responsáveis pelo AEE e os professores regentes; conhecer diretrizes e marcos legais relativos à gestão e às práticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência; desenvolver estratégias de cooperação e de educação inclusiva para alunos com deficiências nas escolas das redes públicas, tendo como estratégia principal o uso do Index para Inclusão (BOOTH, 2011).

O Index é um material que tem por propósito ser desenvolvido institucionalmente por meio de processos de reflexão-ação, e em geral costuma ser desenvolvido por meio de pesquisa-ação. No caso do presente artigo, dado que a pesquisa mais ampla iniciou-se com o grupo-foco de nossa análise em 2011, tendo-se construído, portanto, já uma base relacional de certo grau de confiança mútua, e tendo em vista o pouco tempo disponível para a finalização do projeto maior (cerca de um ano – ou seja, 2013), optamos pelo desenvolvimento do Index com o referido grupo por meio de um Ciclo de Formação Continuada sobre inclusão em Educação.

Deste modo, o objetivo do presente artigo é desenvolver um ensaio analítico acerca da perspectiva omnilética a partir da reflexão sobre como tem sido o desenvolvimento inicial do referido curso, que utiliza o Index para a Inclusão como fonte de inspiração e reflexão-ação.

A perspectiva omnilética de inclusão/exclusão: desenvolvendo uma analítica¹

Ao operarmos com o conceito de inclusão como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser recontextualizadas para que todos tenham seus direitos garantidos, admitimos que a inclusão é uma proposta que necessita colocar em prática valores inclusivos, que explicitem o desejo de superar a exclusão e promover a participação (BOOTH, 2011).

Nesse contexto, o Ciclo de formação para professores sobre Inclusão em Educação assume uma perspectiva *omnilética* de inclusão/exclusão que, nas palavras de Santos (2013), corresponde a “uma maneira totalizante de perceber os fenômenos humanos e sociais assumindo como ponto de partida a relação dialética e complexa entre as três dimensões em que se manifestam a vida: culturais, políticas e práticas”.

Para Santos (2013, p. 23) a perspectiva *omnilética* não se resume a uma teoria,

ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo omnilética é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino omni (tudo, todo), o radical grego lektos (variedades, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego ico (concernente a). Resumidamente, omnilética significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética.

Para explicitar o conceito de dialética adotado na perspectiva omnilética, Santos (2013) recorre à acepção de dialética discutida por Konder (1981,p.7), para quem a dialética representa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. O autor contribui ainda ao destacar o caráter de totalidade da concepção materialista de dialética, “em que o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (idem, p. 36).

¹ Utilizamos aqui o termo analítica no sentido aristotélico, da construção de uma lógica que constitui-se em um “instrumento para conhecer” (apud CHAÚÍ, 2000, P. 230).

No que se refere à complexidade, a ideia moriniana aborda esse conceito como método analítico e ajuda a fundamentar a perspectiva *omnilética*, ao explicar os procedimentos cognitivos do pensamento complexo

[...] consiste [...] num ir e vir constantes entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Ela utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, não contradição, de dedução, de indução, mas conhece-lhes os limites e sabe que, em certos casos, deve-se transgredi-los. (Morin, 2008, p. 26).

Para completar o quadro analítico, entra a proposta de tridimensionalidade, desenvolvida por Booth (2000) que aborda a interdependência de três dimensões (*culturas, políticas e práticas*) para superar barreiras à aprendizagem e à participação, ou seja, para possibilitar o desenvolvimento de instituições mais inclusivas.

A dimensão de culturas refere-se à:

[...] criação de comunidades estimulantes, seguras, colaborativas, em que cada um é valorizado como base para o maior sucesso de todos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todos da escola. Tais valores e princípios orientam decisões sobre as políticas e as práticas [...], mas também são influenciados por estas (p. 45).

A dimensão de políticas trata de:

[...] assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos”. Fundamenta-se na noção de apoio, entendido como “atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade [...]. Em última instância, correspondem a intenções e decisões que objetivam orientar ações (p. 45).

A dimensão de práticas refere-se:

às rotinas institucionais que “reflitam as culturas e as políticas de uma instituição e [...] assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a participação de todos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. (p. 45)

Após apresentarmos os conceitos que compõem a perspectiva *omnilética*, trataremos agora de explorar esta perspectiva por meio das vozes dos participantes do curso ao longo do primeiro encontro.

A participação e a voz das professoras: perspectivas omniléticas de formação em ação

Para compreender a relação dialética e complexa entre as dimensões de culturas, políticas e práticas de combate às exclusões na escola, locus de trabalho dos profissionais da educação, consideramos que seja fundamental entender o conceito de participação, que em nossa visão é um imperativo para o desenvolvimento de espaços inclusivos.

De acordo com Booth (2011, p. 22) participar pressupõe:

Está presente; sentir-se envolvido e aceito; estar junto e colaborar com os outros; engajamento ativo na aprendizagem; direito de não participar e dizer não; envolve coragem; envolve diálogo à base de igualdade, deixando de lado as diferenças de status e poder; aumenta quando existe um senso de identidade, quando somos aceitos e respeitados por nós mesmos.

O conceito de participação, portanto, envolve situações das mais simples às mais complexas, incluindo o direito de não participar. No omnilético processo de participação estão em jogo culturas, políticas e práticas divergentes e convergentes, em relação simultaneamente dialética e complexa. Assumir uma perspectiva omnilética significa compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade (muitas vezes sequer ainda imaginável, que dirá visível). Ou seja, os fenômenos que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes deles mesmos e sempre em relação com uma totalidade infinita de fenômenos previsíveis e imprevisíveis.

Em 2012, como parte da metodologia adotada pela pesquisa nacional, realizamos três grupos focais com 58 professores de 4 diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro: Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis e Rio de Janeiro. Cada encontro buscou explorar um eixo da entrevista semiestruturada proposta pela equipe nacional, tendo em vista levantar os dados principais da pesquisa. Estes eixos foram: Formação de professores para inclusão escolar; Avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais e Organização do ensino nas SRMs e classes comuns.

Ao final do ano, percebemos que os três encontros foram poucos, em que pese tenham sido muito ricos em discussão e caracterizado uma iniciativa de formação continuada bem qualificada pelos participantes: a grande maioria dos participantes manifestou ter ficado com certo “gosto de quero mais”. Em outras palavras, gostariam de ter prolongado a formação. Levando estes desejos em conta, submetemos um projeto de

continuidade dos encontros para o ano de 2013 à FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), por meio de um curso de atualização que duraria o ano inteiro, e que seria semipresencial. Deste curso participariam cerca de 100 profissionais de AEE.

O objetivo do curso é o de retomar os eixos vistos em 2012, desta vez em maiores detalhes, mas fazê-lo por meio de uma estratégia diferenciada, que seria o trabalho com o Index para a Inclusão. O Index é dividido em três grandes dimensões, cada uma delas composta por dois eixos norteadores de reflexão, os quais são compostos por uma série de indicadores (1) a 11) no Eixo 1, e 1) a 10) no Eixo 2, todos em forma interrogativa; colocamos dois exemplos dos indicadores de cada eixo das três dimensões na figura abaixo). Cada indicador, por sua vez, é dividido entre mais questões (cerca de 20 cada), algumas duas quais também colocamos como exemplo na figura abaixo (itemizadas por letras, excetuando-se os casos da dimensão das práticas ligadas ao eixo 1, referente ao currículo):

Dimensões	Eixos Norteadores	Indicadores	Questões
A – CULTURAS	1 - Edificando a comunidade	1 – Todos são bem vindos?	a) O 1º contato que as pessoas têm com a escola é acolhedor?
			u) Todos se sentem donos da escola?
		11 – Os profissionais associam o que acontece na escola à vida das crianças em casa?	b) Os profissionais percebem que alguns alunos sentem-se mais à vontade na escola do que outros?
			k) Os profissionais evitam tirar conclusões sobre as atividades e crenças dos alunos?
	2 - Estabelecendo valores inclusivos	1 – A escola desenvolve valores inclusivos compartilhados?	m) As mudanças na escola são feitas com valores consensuados?
			n) As discussões vão além dos nomes dos valores, até a complexidade de seus significados?
		10 – A escola contribui para a saúde das crianças e adultos?	g) O stress e a fúria são vistos como causados pelas difíceis circunstâncias de alguns alunos?
			k) Existe água potável fácil e abundante?

B – POLÍTICAS	1 - Desenvolvendo a escola para todos	1 – A escola tem um processo participativo de desenvolvimento (de si mesma)?	a) Existe um plano de desenvolvimento conhecido por toda a comunidade escolar? o) Todas as políticas estão vinculadas a estratégias claras de implementação?
		13 – A escola contribui para a redução do lixo?	b) A escola encoraja a redução do consumo como a melhor maneira de se reduzir o lixo? o) A escola encoraja o uso de pratos e utensílios reutilizáveis?
		2 - Organizando o apoio à diversidade	1 – Todas as formas de apoio são coordenadas?
	9 – O bullying é reduzido?	g) A ameaça de término de amizade é entendida como uma fonte de bullying? p) A escola distingue entre os estilos apoiador e bullying de administração?	
		1 – Construindo um currículo para todos	1 – As crianças exploram ciclos de produção e consumo de alimentos?
	13 – Os alunos aprendem sobre ética, poder e governo?		<u>Relação Local/global</u> : As crianças consideram a forma de governo que melhor descreve sua escola, família e outras instituições? <u>Quem tem poder</u> : As crianças consideram o poder relativo de diferentes países?
2 – Orquestrando a aprendizagem	1 – As atividades de aprendizagem são planejadas tendo todas as crianças em mente?		a) As atividades são planejadas tendo em mente apoiar a aprendizagem ao invés de simplesmente cumprir a grade? l) O planejamento identifica e minimiza barreiras à aprendizagem e à participação?
	14 – Os recursos na localidade da escola são conhecidos e aproveitados?		a) Os membros da comunidade local contribuem com o ensino da escola? g) Existe um registro regularmente atualizado, de fácil acesso para professores, de recursos na localidade para apoiar o ensino e a aprendizagem?
C – PRÁTICAS			

FIGURA 1: CONFIGURAÇÃO RESUMIDA DO INDEX PARA A INCLUSÃO

(Fonte: elaboração própria)

O projeto foi aprovado, e assim iniciamos os preparativos do curso, que se dará ao longo de 11 meses, em nove encontros presenciais (cada três encontros enfocaria a discussão em torno de um dos eixos da entrevista, por meio da exploração das dimensões, eixos, indicadores e questões) e muitos encontros virtuais.

Tendo em vista os objetivos do presente artigo e o espaço permitido para nossas reflexões, vamos nos ater, aqui, a narrar e analisar o primeiro encontro, que, junto com o segundo e terceiro, têm por foco o primeiro eixo da entrevista, qual seja, a formação de professores para a inclusão escolar.

A proposta do primeiro encontro consistiu em apresentar e explorar os indicadores do Índice, que são compostos pelas três dimensões anteriormente apresentadas, sendo que cada uma delas é constituída por dois eixos norteadores: dimensão de culturas, que abrange os eixos *edificando a comunidade* e *estabelecendo valores inclusivos*; dimensão de políticas, que contempla os eixos *desenvolvendo a escola para todos* e *organizando o apoio à diversidade*; e dimensão de práticas, que envolve os eixos *construindo um currículo para todos* e *orquestrando a aprendizagem*.

Como mostrado na figura 1, cada um dos eixos norteadores contempla um conjunto de indicadores, e cada um destes, por sua vez, uma série de questões que utilizamos para problematizar, dialética e complexamente, as culturas, políticas e práticas relativas aos processos inclusão\exclusão existentes nas instituições educacionais. O conjunto de indicadores e questões se propõe a apoiar e nos convida a refletir sobre o que os valores inclusivos implicam para as atividades de todos os aspectos da escola, seu entorno e comunidade.

Após tecermos explicações sobre a organização e a proposta do Índice, solicitamos que as professoras escolhessem indicadores referentes às culturas e selecionassem apenas uma questão para refletir sobre suas práticas e experiências no cotidiano escolar. Tal proposta contou com a participação de todos os participantes e com o posterior relato de cada grupo, o que nos permitiu evidenciar a importância da perspectiva omnilética na proposição de propostas formativas e reflexivas para\com professores.

Apresentaremos em seguida, as discussões efetuadas pelos grupos, a partir das questões elencadas para serem problematizadas pelos professores e lhes daremos um trato analítico omnilético. Ressaltamos que foi sugerido aos grupos que discutissem uma questão mais geral, para em seguida se aprofundarem em uma questão mais específica do Índice. As

questões foram escolhidas por cada grupo e em conformidade com a perspectiva omnilética de participação, de modo que três grupos fizeram relatos orais, que passaremos a explorar a seguir.

Grupo 1 – Dimensão A (Culturas); Eixo 2 (Estabelecendo valores inclusivos); Indicador escolhido: 4) A inclusão é entendida como aumento da participação de todos? Questão escolhida (do indicador selecionado): r) A diversidade é organizada e vista como recurso à aprendizagem e não como um problema?

O grupo relatou que antes de elencarem as questões específicas, discutiram bastante sobre a realidade dos participantes, pois havia profissionais de municípios diferentes. Consideraram que a diversidade precisa ser um recurso para a aprendizagem como um todo, ao invés de ser vista como um problema, e se detiveram na questão da prática do professor. Nas palavras da relatora:

Se a gente é igual, todo mundo é igual, a gente não cresce, não aprende e assim é a realidade da escola. Com aquela diferença, eu posso fazer dela um problema? Posso. Crio uma barreira para o indivíduo, aquilo pra mim, a gente tem a dificuldade, a gente desconhece, a gente não quer, a gente não aceita. O que move a busca pelo conhecimento, pra gente estudar [...] mas quando a gente estuda e corre atrás a gente vê que aquela diversidade, aquela dificuldade, aquela diferença pode ser um recurso à aprendizagem e não um problema. Se é um recurso eu envolvo a unidade toda, a coletividade escolar, o aluno não é meu, não é seu, o aluno é da escola. Quando todo mundo se envolve nesse trabalho, deixa de ser um problema e passa a ser um recurso. (relatora grupo 1)

Esta fala mostra o seu próprio caráter omnilético: ao mesmo tempo em que traz embutida uma discussão sobre princípios e percepções (sobre a igualdade, por exemplo), que é da ordem das culturas; traz uma discussão sobre uma tomada de decisão em relação ao assunto (as intenções e decisões: quer ou não, aceita ou não), que é da ordem das políticas; quanto uma discussão sobre o que e como fazer (mudar ou não uma percepção discutindo-a como um valor), que é da ordem das práticas. Tendo em vista o próprio contexto histórico, político e social, como também subjetivo, dos grupos ali presentes naquele momento, é prudente dizer que tais articulações discursivas não se fizeram isentas de contradições e argumentações intencionais (dialética), que provocaram “choques”, arranjos, desarranjos e rearranjos no processo como um todo, justamente porque este processo tanto perpassa cada sujeito ali participando, como também é perpassado por estes mesmos sujeitos (complexidade). Vale dizer que tal só foi possível por conta de haver uma

coletividade ali presente, o que nos leva a afirmar que a perspectiva omnilética é potencialmente tanto mais rica e desafiadora quanto maior for a diversidade de subjetividades presentes.

Dando prosseguimento à discussão, segundo a relatora, o grupo considerou dois pontos importantes. O primeiro refere-se à necessidade de formação permanente, e o segundo se concentra na argumentação de que para que a diversidade seja tratada como recurso precisa haver um movimento de toda escola, no sentido de que cada aluno seja compreendido como responsabilidade de todos, ou seja, a aprendizagem e o sucesso de cada um depende da coletividade escolar.

Em termos omniléticos, embora o exercício do dia tenha se fixado apenas na dimensão das culturas, observa-se um “quê” tanto de políticas quanto de práticas envolvidos na escolha, justamente porque a relação entre as três dimensões é tanto complexa quanto dialética. Isto fica claro quando, na discussão que o grupo travou sobre a questão escolhida, colocou a necessidade de atrelá-la à formação continuada em caráter permanente e a um movimento de tomada de consciência e transformação de práticas necessariamente coletivo.

Grupo 2 – Dimensão A (Culturas); Eixo 1 (Edificando a comunidade); Indicador escolhido: 1) Todos são bem vindos? Questão escolhida (do indicador selecionado): g) O espírito das pessoas se eleva ao visitar a escola?

O grupo 2 decidiu discutir questões referentes ao acolhimento para problematizar a dificuldade que os profissionais da escola enfrentam para acolher estudantes com necessidades educacionais especiais. De acordo com a percepção do grupo, há uma tendência em encaminhar os estudantes para a sala de recursos multifuncionais, como se fossem responsabilidade exclusiva do professor desse espaço e não pertencessem à escola como um todo.

Em uma perspectiva omnilética, percebemos aqui o entrelaçamento dialético e complexo entre as dimensões culturais, políticas e práticas: o grupo apontou que certas práticas (de encaminhamento de alunos) são tanto perpassadas por uma cultura de exclusão (que parte do princípio de que o melhor é separar os alunos em ambiente que seja somente para eles) quanto por uma política separatista (o encaminhamento à SRM, vista como de responsabilidade de apenas um ou poucos sujeitos, constitui-se na principal estratégia de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas dos sujeitos

deste grupo). No entanto, como o próprio grupo problematizou, esta cultura/política/prática não é eficaz para todos os casos, seja considerando-se os próprios alunos, seja considerando-se os professores de SRM. Passa a sê-lo, entretanto, na perspectiva de muitos professores das salas regulares, e eis aí um aspecto deste entrelaçamento que tanto é dialético (marcadamente histórico e compartilhado por parte da coletividade escolar) quanto complexo (embutidos nestas culturas/políticas/práticas estão uma série de aspectos visíveis (a separação em si), imagináveis (um provável medo de lidar com o desconhecido representado pela diferença dos alunos) e mesmo ainda não perceptíveis, mas possíveis (preconceito velado?).

Ainda neste grupo, em um contexto geral, o mesmo relatou que a cultura de acolhimento nas instituições educativas tem sido excludente em relação aos alunos, professores e pais, que nem sempre se sentem bem vindos quando chegam à escola.

A questão relativa ao sentimento de bem estar na escola proporcionou ao grupo as seguintes reflexões:

[...] apesar da gente ter comentado o tempo todo como é difícil a gente colocar esse aluno dentro da escola, mas quando a gente entra em uma escola e a gente vê a inclusão acontecer, todo mundo acha aquilo incrível e todo mundo sai feliz, elevado, de paz com a vida. [...] Essa questão nos fez refletir: o que será que uma pessoa quando chega em nossa escola sente? Apesar de todas as dificuldades que a gente tem, é o intérprete que não tem, é o professor de apoio que não tem [...]. Mesmo assim, quando a gente entra nessa escola que é inclusiva, a gente se sente diferente, se sente melhor. (relatora grupo 2).

A inclusão é um processo infundável e sua proposta significa o engajamento coletivo dos profissionais da escola na minimização de barreiras à participação e à aprendizagem para todos os seus atores. Como defendemos que esse processo requer a construção de valores e princípios compartilhados entre todos, certamente o clima institucional tende a ser agradável, pois a valorização de todos implica em relações de cooperação e na participação de todos. Por outro lado, em uma perspectiva omnilética, devemos indagar se existe uma escola, pessoa, instituição ou mesmo sistema que possa ser considerado “inclusivo” no sentido deste ser um adjetivo, um estado final a que se chegar, e não um processo a ser continuamente (re)construído. Afinal, especialmente se levarmos em consideração a desigualdade basilar que sustenta nossas sociedades (ocidentais), como se pode garantir que inclusão possa ser resolvida assim, tão simplesmente, como se fosse um pequeno incômodo sobre o qual podemos fazer alguma coisa e ponto final? Em nossa visão, na atualidade, isto

não é possível, tendo em vista até mesmo a própria dialética e complexidade que constituem nossas sociedades (ocidentais) no plano das culturas, das políticas e das práticas. O risco da exclusão está presente até mesmo quando pensamos que temos tudo resolvido. E enquanto este risco existir, a exclusão existe, ainda que potencialmente. O que reforça a necessidade de combatê-la.

Grupo 3 – Dimensão A (Culturas); Eixo 2 (Estabelecendo valores inclusivos); Indicador escolhido: 4) A inclusão é vista como aumentando a participação de todos? Questão escolhida (do indicador selecionado): g) Os profissionais evitam ver barreiras à aprendizagem e à participação como causadas pela deficiência ou como deficiências nas crianças?

Este grupo escolheu o mesmo indicador do grupo 1, apesar de ter escolhido uma questão diferente dentro do indicador. A escolha do mesmo indicador aponta, já de imediato, para o quanto a questão da participação é pungente para estes grupos. A dimensão das políticas (desta vez as públicas) dos municípios a que pertencem estes professores explica, em parte, esta avidez: vivemos claros tempos de pseudo-participação, em que verdadeiros pacotes eufemizados com o nome de diretrizes são propostos sem maiores discussões, e obedecendo a uma perspectiva ideológica que compreende a educação como um serviço a ser prestado (e podendo, portanto, ser cobrado), algo que se deva merecer, e não como um direito. Esta mentalidade faz com que o sucateamento das escolas públicas aumente cada vez mais, ainda que por estratégias relativamente sutis, reproduzindo uma diferenciação de classes e status sociais que põe a perder todo um projeto de construção democrática e justa de sociedade.

Em relação às suas discussões, o grupo relata que as iniciaram partindo de suas próprias experiências. Uma professora, ao comparar a experiência que teve com sua mãe, que também foi professora, afirma que o processo de inclusão trouxe mudanças significativas no que se refere à concepção sobre as pessoas com deficiência; que hoje a convivência com vários alunos com necessidades educacionais especiais, desperta sentimentos de solidariedade e aceitação entre os alunos. Houve relato de situações em que os próprios estudantes fazem adaptação nas brincadeiras para promover a participação de todos.

[...] A colega fez o relato de um aluno que não participava das brincadeiras da escola porque não andava e um grupo de alunos inventou um pique que o incluísse, o pique era com todos os alunos se arrastando. Então a inclusão vem fazendo essa interação de todos (relatora grupo 2).

Em uma perspectiva omnilética, esta análise histórica parece-nos bastante providencial para apontar o quanto de um caráter de transformação está presente em nossa perspectiva, o que a torna ao mesmo tempo dialética e complexa no que tange às culturas, às políticas e às práticas. Pelo relato dado percebe-se mudanças quase que paradigmáticas ao longo do tempo (culturas), que por sua vez produziram novas diretrizes, repensares e decisões (políticas) sobre as práticas sociais (práticas), e nada disto tem sido feito sem tensões, conflitos, (re)arranjos e lutas (caráter dialético), em movimentos históricos que tanto apontam progressos quanto retrocessos, embora estes nunca sejam exatamente iguais à situação anterior (caráter de complexidade)

A segunda questão, referente às barreiras à aprendizagem e à participação relacionadas à deficiência, gerou grande inquietação no grupo, que identificou que em alguns momentos as barreiras são criadas pelos próprios professores.

Ainda hoje, apesar de termos caminhado bastante, ainda temos colegas que não só evitam ver as barreiras, como alguns causam as barreiras, criam barreiras. A gente ainda tem isso, aquele professor que poderia partir da ampliação do conteúdo, do material que já iria incluir o aluno naquela atividade que ele está dando para o grupo todo, mas ele simplesmente diz que o aluno não enxerga, não vê... Ah, aquele aluno quietinho lá no canto que não participa de nada e quando a gente fala isso, a gente não fala só do aluno com necessidade especial, a gente fala de todas as crianças ou de qualquer outro aluno que está lá na sala, tem aquela timidez e não participa. O professor vai para o conselho de classe, parece que vai para a inquisição, vai com o machado na mão querendo cortar a cabeça do aluno. Ah, ele não fala nada, ele não participa da aula. O fulano? Nem sei quem é. Então o nosso grupo discutiu e viu que ainda hoje, infelizmente, alguns profissionais não só evitam ver essas barreiras, como também criam barreiras para esses alunos. (relatora grupo 3).

O grupo denuncia práticas de exclusão que ampliam as barreiras escolares e afirmam que tais práticas não são evitadas, mas são produzidas por alguns professores. Em nossa perspectiva omnilética, a ocorrência de práticas excludentes está associada à existência de culturas e políticas de exclusão, pois as práticas não são ações isoladas em um contexto educacional, mas são frutos da complexa e dialética relação entre as dimensões de culturas, políticas e práticas anteriormente apresentadas.

A proposta do ciclo de formação se encaminha de forma participativa e problematizadora. A cada encontro, coletivamente, buscaremos identificar barreiras enfrentadas em diferentes espaços escolares, para que, por meio de uma perspectiva omnilética, os participantes possam buscar possíveis soluções e estratégias que os auxiliem em suas questões específicas a partir da experiência e do conhecimento coletivo produzido

pelo grupo. Estamos cientes de que nossa proposta não é criar receitas e sim produzir conhecimentos e reflexões sobre nossas próprias ações, quer sejamos professores universitários, gestores de escolas públicas, professores de salas de recursos multifuncionais ou professores regentes de salas de aula.

Por uma cultura omnilética na escola: considerações (provisoriamente) finais

Para avançar rumo a uma perspectiva omnilética de inclusão, temos um caminho de incertezas. Elencamos as incertezas para guiar nossos passos no processo de formação continuada e nos colocamos na posição de professores investigadores de nossas próprias tensões, dúvidas e contradições.

Recorremos a Paulo Freire (1996) para reafirmar que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Cientes desse papel, defendemos a necessidade de instituir uma cultura omnilética na escola.

Mas o que seria uma cultura omnilética na escola? De forma simples, mas sem abrir mão da complexidade, afirmamos que uma cultura omnilética na escola seria a garantia do direito de aprender e de participar, com todos os recursos materiais e humanos que esse processo, simultaneamente dialético e complexo, requer, no nível das culturas, das políticas e das práticas, em caráter processual e nunca finalístico.

Os desafios são grandes e incitam ao desenvolvimento e o aprimoramento (no plano individual, coletivo e institucional) de um sistema de valores fundamentado nos princípios da igualdade, participação, comunidade, coletividade, solidariedade, respeito pela diversidade e engajamento. Cada um desses princípios expressam valores que traduzem uma perspectiva omnilética de relacionamento humano, bastante fértil na produção de espaços educacionais que combatam as exclusões.

Para finalizar (sempre provisoriamente) nossas reflexões, afirmamos a importância dos processos formativos permanentes e em serviço, como instrumento potencializador de compartilhamento de experiências, valores e (porque não) de sonhos coletivos de assumir uma condição humana cada vez mais omnilética, que certamente produzirá espaços educativos potencialmente inclusivos.

Referências bibliográficas:

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M.P. Santos], 2011.

BOOTH, Tony et alii. **Index for Inclusion** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 24/março de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL . **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget. 2008, 5ª. ed.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Editora CRV: Curitiba: 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72.