

Inclusão em escolas de assentamento: um estudo sobre as políticas públicas de inclusão

Inclusion in settlement schools: a study on public inclusion policies

Inclusión en escuelas de asentamiento: un estudio sobre políticas públicas de inclusión

Recebido: 09/04/2022 | Revisado: 17/04/2022 | Aceito: 24/04/2022 | Publicado: 28/04/2022

Wania Ribeiro Fernandes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5040-6293>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: waniafer@gmail.com

Maísa Lemos de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-3043>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: lemosnaisa2009@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os processos pelos quais tem se articulado a inclusão em escolas de assentamento. O debate articula-se com a seguinte problematização: *como a inclusão está sendo instituída por meio das políticas públicas em escolas de assentamento?* Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental para atender aos seguintes objetivos específicos: a) elencar as políticas de inclusão escolar que estão à serviço do Estado; b) compreender como as políticas de inclusão estão sendo implementadas nas escolas de assentamento; e c) discutir a complexidade no processo de inclusão. Ao apresentarmos as políticas públicas de inclusão, vimos que essas práticas discursivas postas pelas políticas constituem-se como estratégias a partir do conceito foucaultiano de biopolítica e governamentalidade pensando a diversidade e a diferença na perspectiva em que o Estado vem atuando através das políticas públicas como forma de disciplinar o sujeito corrigindo suas anormalidades.

Palavras-chave: Ensino; Inclusão; Políticas públicas; Escolas de assentamento; Biopolítica.

Abstract

This paper aims to analyze the processes through which inclusion has been articulated in settlement schools. The debate is articulated with the following problem: *how is inclusion being instituted through public policies in settlement schools?* To this end, we conducted literature and documentary research to meet the following specific objectives: a) list the policies of school inclusion that are at the service of the State; b) understand how inclusion policies are being implemented in settlement schools; and c) discuss the complexity in the inclusion process. By presenting the public policies of inclusion, we saw that these discursive practices posed by the policies are constituted as strategies from the foucauldian concept of biopolitics and governmentality, thinking of diversity and difference in the perspective in which the State has been acting through public policies as a way to discipline the subject by correcting their abnormalities.

Keywords: Teaching; Inclusion; Public policies; Settlement schools; Biopolitics.

Resumen

Este trabajo pretende analizar los procesos a través de los cuales se ha articulado la inclusión en las escuelas de asentamiento. El debate se articula con el siguiente problema: *¿cómo se está instituyendo la inclusión a través de las políticas públicas en las escuelas de asentamiento?* Para ello, realizamos una investigación bibliográfica y documental para cumplir con los siguientes objetivos específicos: a) enumerar las políticas de inclusión escolar que están al servicio del Estado; b) entender cómo se están implementando las políticas de inclusión en las escuelas de asentamiento; y c) discutir la complejidad en el proceso de inclusión. Al presentar las políticas públicas de inclusión, vimos que estas prácticas discursivas planteadas por las políticas se constituyen como estrategias desde el concepto foucaultiano de biopolítica y gubernamentalidad, pensando la diversidad y la diferencia en la perspectiva en que el Estado viene actuando a través de las políticas públicas como forma de disciplinar al sujeto corrigiendo sus anormalidades.

Palabras clave: Enseñanza; Inclusión; Políticas públicas; Escuelas de asentamiento; Biopolítica.

1. Introdução

O presente trabalho surge de anseios profissionais vividos no ambiente escolar, a partir de proposta de atendimento educacional especializado itinerante em uma escola de assentamento que não possui sala de recursos multifuncionais. O tema “Inclusão em escolas de assentamento: um estudo sobre as políticas públicas” tem por objetivo analisar os processos pelos quais tem se articulado a inclusão escolar em escolas de assentamento.

Buscando entender melhor a temática, delineou-se o objeto bem como os pressupostos e teorias pertinentes. A metodologia indicou a operacionalização do trabalho, partindo da fase exploratória, passando pela seleção documental a ser analisada, apoiada na literatura especializada que serviu de aporte ao estudo e, por fim, a análise e tratamento do material selecionado.

A análise dos documentos legais que embasam a inclusão escolar foi realizada à luz do pensamento foucaultiano cujas contribuições permitem que o discurso sobre educação especial e inclusiva, presente nas leis e políticas, possa ser entendido como os diferentes modos pelos quais o sujeito não só é colocado em uma racionalidade discursiva, nesse caso como público alvo da educação inclusiva, mas, pensar os saberes que construíram essa ideia de sujeito da inclusão que determina seu próprio ser e sua relação com os outros no ambiente educacional.

Para Michel Foucault (2016), a noção de homem é sempre produzida no interior dos discursos, assim os discursos são constituídos por enunciados para os quais existem condições de existência. Nesse sentido, os sujeitos são objetivados pelos conhecimentos produzidos que, determinam e legitimam o lugar que determinado homem ocupa na sociedade, em determinado momento histórico. O conjunto de documentos legais que vêm instaurando, na modernidade brasileira, a noção de sujeito da inclusão começa a ser instituído em 1988, com a Constituição Federal e segue a partir do final da década de 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N° 9394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI – 2008; o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/2024 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI N° 13.146/15.

Segundo Foucault (2014), são os saberes produzidos por determinada visão de homem que, quando articulados às práticas desenvolvidas em instituições como escolas, desenvolvem o poder da normalização, que, no entender de Portocarrero (2011) “graus de normalidade” são “signos” de pertencimento a “um grupo social homogêneo, mas que divide em classes” [...] constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, permite a distância entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças (p.75-76).

A inclusão na perspectiva das escolas de assentamento, revela uma malha complexa de pensar a deficiência e a organização de processos que envolvem desde a formação de professores até a implementação de estratégias educacionais como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, Foucault (1979), utiliza o termo governamentalidade, para referir-se as maneiras de governar, que indica a análise de procedimentos técnicos e formas de instrumentalização dirigidos à população, a economia política e aos dispositivos de segurança; complementados com a noção de biopoder, utilizado pelo pensador tanto no sentido de estatização da vida biologicamente considerada, ou seja, a biopolítica analisa as políticas da vida, quanto como o poder sobre a morte do sujeito social como o preconceito e racismo.

Nesse sentido foram trabalhadas as seguintes seções: As políticas públicas e os marcos legais que as fundamentam; a inclusão em escolas de assentamento e a interface in/exclusão e por fim uma vertente de complexidade apresentada por Edgar Morin, frente a inclusão nas escolas do campo, abordada por Amorim, Peixoto & Leite (2019), que nos surpreende quando pensamos em contemporaneidade.

2. Metodologia

Essa pesquisa caracterizada como qualitativa, realizou revisão narrativa de literatura, com levantamento bibliográfico e documental, utilizando como fonte secundária de informações relevantes: livros e periódicos tanto quanto documentos que norteiam as políticas públicas educacionais dirigidas à população com necessidades educacionais especiais.

Estudos diversos se pautam em fontes documentais e /ou bibliográficas, contudo, a revisão narrativa, segundo Cordeiro et al (2007), são publicações mais amplas que possibilitam descrever e discutir sobre o estado da arte de um determinado tema, considerando o ponto de vista teórico ou contextual. Tais revisões, diferem das sistemáticas por não explicitar o protocolo de forma de coleta de dados, bases de dados e unitermos, nem tampouco assumir o compromisso de responder a uma pergunta específica, conforme estabelecido na literatura.

As revisões narrativas, apesar de ser considerada procedimento metodológico mais aberto na coleta e análise das produções científicas, na medida em que não informam a metodologia para busca de referências ou critérios para avaliação e seleção de material, são estratégias que se preocupam em compilar conteúdos de diferentes obras, oferecendo uma “síntese narrativa” ao leitor de forma clara, objetiva e compreensiva, conforme apontado por Ribeiro (2014). Nessa abordagem alguns autores posicionam-se mais criticamente diante dos estudos e outros adotam a postura descritiva e mais neutra para tratar as informações.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa vale lembrar que Minayo (2010) e Lakatos (2010) quando elucidam ser esta uma abordagem que preza por valores e significados, que estão para além das interações, respondendo questões reais que fogem ao universo da quantificação, cujo universo aprofunda-se nas relações e significados. Portanto, as revisões narrativas, apesar de contar com menor evidência no meio científico, são essenciais, pois corroboram significativamente em debates de temáticas atuais contribuindo para construção de conhecimentos. Neste cenário de estudo foi realizada uma síntese de como as políticas estão sendo dispostas com vistas ao processo de inclusão e como esse processo tem se articulado nas escolas de assentamento.

3. Políticas de inclusão

*A educação é o meio, a escola, a maquinaria
que efetivamente constituirá cidadãos
que possam ter igualdade de oportunidade.
(Fabris & Klein, 2013, p.205)*

A inclusão escolar, temática promotora de vários debates desencadeados por uma visão de “escola para todos”, na década de 1990, reverberou na sociedade o desejo de garantia de direitos, de conquistas e de acesso, cujo horizonte é a escola inclusiva. Mesmo após décadas da Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação na Espanha em 1994, que apresentou um modelo de ação no âmbito das necessidades educacionais especiais, parametrizado na educação inclusiva, podemos constatar o quanto são necessárias discussões e investimentos com vistas à inclusão escolar.

As políticas públicas, se fundem ao caráter de possibilidade onde temos questões de ordem sociais e práticas a serem viabilizadas e estabelecidas. Funcionam como plano de fundo para mascarar determinadas medidas traçadas por uma relação marcada por lutas e saberes entendidos como capazes de avaliar e estabelecer a norma. Aliás, é a norma, ou seu entendimento como regra de conduta - em oposição a (des)ordem - ou como regularidade funcional – em oposição ao patológico – que faz dela “um operador tão útil ao biopoder”, ou medida que torna tudo comparável, seja em relação ao corpo individual ou ao corpo coletivo, conforme aponta Veiga-Neto (2007).

As políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico, entendido como reguladores da vida, contudo, na medida em que, não consideram a multiplicidade, ou que colocam todos os “anormais” em um mesmo plano, tratam a diferença como diversidade e, nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, defendem a inclusão do diferente, entendendo-o com um “único estranho”, em exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. (Veiga-Neto, 2007)

É desse modo que as políticas elegem o sujeito “público alvo da educação especial”, caracterizando pontualmente quem é o incluído e por conseguinte o excluído, estabelecendo paralelo entre as práticas de inclusão/exclusão, como quem tem apenas um desejo, se você está incluído, logo, seu par está automaticamente será excluído. A intenção não é fomentar a crítica, mas promover a reflexão frente ao movimento da vida, dos sujeitos com ou sem deficiência. É manter um olhar atento, singular sobre como pensamos a inclusão, fugindo da perspectiva de uma visão puramente econômica, no qual o sistema se direciona quando falamos de inclusão (Veiga-Neto & Lopes, 2007).

O fato é que não podemos deixar de sinalizar que a inclusão tem se protagonizado frente ao neoliberalismo contemporâneo, visando uma participação em massa das pessoas com deficiência nos processos econômicos, a fim de que não sejam improdutivos socialmente falando. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), emerge nesse contexto sócio-político-econômico dispondo sobre a inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes da rede regular de ensino.

Analisando as políticas públicas, que discorrem sobre a inclusão escolar, por meio do fomento a sistemas de ensino inclusivo, no viés de universalização da escolarização em que todos sejam participantes no sistema, pautados na igualdade de direitos, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na democratização de oportunidades e no respeito à diferença,, fica evidenciado que o contexto neoliberal globalizado é excludente onde as questões relativas a diversidade, a diferença, calcam-se nos binômios capaz/incapaz; típico/atípico ou inclusão/exclusão.

Anunciação e Fernandes (2021), apontam que a gestão escolar, na atualidade, defende uma abordagem democrática ansiando pela participação dos profissionais da educação, bem como de toda comunidade escolar a fim de favorecer a implementação de processos inclusivos educacionais. Todavia, na proposta da inclusão escolar, os interesses estão diretamente relacionados a normalização do sujeito com deficiência, por meio de práticas educacionais que impedem outras formas de inclusão, de viver com o outro, observando aspectos que envolvem a singularidade e a diferença.

Nesse paradoxo onde a linearidade tênue do processo de inclusão se propaga de forma muito próxima a de um jogo cujos participantes ainda estão aprendendo a jogar, é que pensamos nos sujeitos da inclusão escolar observando questões fundamentais tais como: quem é o sujeito apresentados nos registros analisados? Em que condições tem se estabelecido os processos de inclusão/exclusão e quais tem sido os efeitos da política de inclusão no cenário social.

O problema inicial pode ser observado desde as mais variadas nomenclaturas utilizadas pelos documentos oficiais para citar ou tratar a pessoa deficiente desde a Constituição Federal (1988) que utiliza “*portador de deficiência*” (p. 124); *dois anos depois* na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) a terminologia adotada nos documentos passa a ser “*pessoas portadoras de deficiência*”, (p. 12); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394/96 utiliza a expressão “*Educandos com necessidades especiais*”; na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008 se refere aos “*sujeitos com necessidades educativas especiais*” (p. 12); no Plano Nacional de Educação (PNE) em suas metas para o decênio 2014-2024, encontramos “*pessoa com deficiência*” e; por fim; na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 consta “*pessoa com deficiência*” (p. 10).

Essa variação identificada na nomenclatura além de refletir a lógica do sujeito com e sem deficiência, ou da dentro da normalidade/anormalidade para indicar o sujeito a quem se dirige a Política, também é possível observar uma descontinuidade em relação as práticas efetivas de inclusão. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), é tida como parâmetro às

políticas educacionais, a LDB nº 9394/96, mesmo sendo citada em vários pontos, se desarticula quando usa a nomenclatura “educando com necessidades educativas especiais” trazendo um caráter “ajustável” ou de “adequação curricular” para a inclusão. O PNE (2014-2024), propõe na Meta 4, estratégias com fins de governo, pois se busca a “universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente no ensino regular”. A LBI nº 13.146/2015 destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais”. Nesse sentido, ponderamos como garantir direitos em condições de igualdade se não são consideradas as diferenças? O termo equidade garantiria o direito considerando a diferença a fim de deixar a regra mais justa.

Assim, a inclusão vai se pautando numa postura de ordenamento, nos moldes da escola moderna, por uma vertente disciplinar, homogeneizadora. É aqui que vai se estruturando como forma de governo, pois o Estado nessa relação de atendimento age sobre a população ofuscando a visão de inclusão enquanto processo legítimo e investe na norma como uma visão disciplinar de correção. Como nos alertam Silva *et al.* (2020), documentos norteadores como: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar precisam estar alinhados à uma proposta de inclusão escolar, pois são eles que subsidiam os passos em direção a perspectiva de inclusão e constam como elementos base frente a democratização do ensino, sistemas inclusivos e escolas inclusivas.

Nesse sentido, o pensamento de Michel Foucault nos provoca a refletir sobre quais sujeitos as políticas de inclusão escolar estão produzindo? A norma – aqui traduzida pelas políticas públicas - que os regula também os enquadra produzindo uma multiplicidade de subtipos, e assim, o “anormal passa a ser mais um caso, sempre previsto e rotulado pela norma” conforme alerta Veiga-Neto (2007). Ao incorporar em seu escopo os desvios, os que precisam ser corrigidos, ajustados e/ou adaptados, a norma segue fomentando a formação de sujeitos falhos, sujeitos assujeitados às relações de saber/poder, ao governo dos outros.

Tais reflexões são importantes quando se pensa no processo de governo dos sujeitos, conforme alertam Fabris & Klein (2013), porque neste caso não existe apenas o poder disciplinar, dirigido a um sujeito específico, mas o biopoder, que tem na população o seu alvo. Sob essa visão a escola funciona como espaço de submissão de condução de um mundo globalizado onde a inclusão, na contemporaneidade, é uma das formas do Estado manter mais amplo controle da informação, da cultura e da economia (p.20)

4. Políticas públicas de inclusão e escolas de assentamento in/exclusão

*Estas vidas, porque não escutá-las
Lá onde falam por si próprias?
Michel Foucault¹*

A inclusão provoca às políticas para a organização da educação especial e a regula em nosso país. Segundo a Lei, todos os alunos da Educação Básica devem frequentar as salas de aula do ensino regular com vistas ao atendimento do que é preconizado. O encaminhamento versa sobre o direito à educação e sobre o direito da pessoa com deficiência de frequentar escolas regulares, em sistemas regulares de ensino, o que significa dizer que há necessidade de transformações na organização das escolas a fim de atender o proposto nos dispositivos legais, seja em sua estrutura física, para acessibilidade, seja em sua estrutura pedagógica, com materiais e instrumentos adequados, passando pela formação docente compatível.

¹ Foucault, M. (2003). A vida dos homens infames. In: _____. Estratégias, poder-saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 203-222.

O termo “necessidades educacionais especiais” designa todos os sujeitos cujas necessidades educacionais especiais têm sua base na deficiência ou na dificuldade de aprendizagem. Contudo, grandes discussões giram em torno das vantagens e desvantagens, para o processo educacional, de se reunir em classes comuns, os “normais” e os deficientes, e a busca por um currículo que vise a normalização do sujeito, ainda se apresenta como uma grande demanda e alguns defendem uma adaptação curricular.

Entretanto, os *anormais*, intitulados ao longo do processo, continuam ligados a ideia do incompleto e seguem a vertente dos que precisam de correção, da existência de algo que precisa ou pode ser corrigido, investigado, diagnosticado e por fim tratado. Nesse percurso o laudo, acompanha o sujeito que vive em um estado de permanente correção até chegar aos padrões de normalidade proposto. Essa perspectiva, de correção, ajustes, perpassa as políticas públicas no atendimento educacional especializado, e assim vive-se um ciclo interminável.

Essa realidade, quando analisada no cenário das escolas de assentamento, ganha contornos mais expressivos, pois a visão preponderante desse público é o de pessoas que não trazem benesses ao Estado, sobre a vertente econômica, que vivem no atraso e na contramão dos avanços econômicos, sociais, culturais e tecnológicos.

As escolas de assentamento, nas comunidades tipicamente amazônicas, estão, em sua maioria, situadas em meio à floresta ou região de mata. As escolas que apresentamos neste pequeno trabalho fazem parte de uma comunidade amazônica, com características peculiares da região em que está inserida. O assentamento Uatumã, localizado no município de Presidente Figueiredo, no Amazonas, conta atualmente com 586 famílias assentadas, segundo dados mais atuais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (2021).

As escolas que atendem a essa comunidade, mesmo tendo hoje uma estrutura pedagógica diferenciada, muito próximas das escolas urbanas, têm como público sujeitos do campo que vivem do plantio, da agricultura familiar, que têm por objetivo manter seus filhos nessa perspectiva rural sem, contudo, renunciar a seus direitos e buscando a realização de seus anseios. E, nesse contexto de espaço coletivo, plural, de aprendizagem para todos, conforme preconiza a política de inclusão, alguns aspectos da diversidade socio-cultural nos provocam a pensar a inclusão. Dialogar sobre educação inclusiva no campo, nas escolas de assentamento onde a matrícula da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ainda acontece de maneira tímida e insegura.

De acordo com dados do Censo escolar do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP dos anos de 2015 a 2019, a matrícula nas escolas investigadas quanto ao número de alunos público alvo da educação especial é mínimo e sofreu um decréscimo ao longo dos anos. Em 2015 não houve matrícula de educação especial, assim como em 2016. Já em 2017 houve 343 matrículas das quais 2,5% foram matrículas de educação especial. Em 2018 ocorre um acréscimo para 365 matrículas e apenas 1,9% destas matrículas de educação especial; por fim, em 2019, foram 320 matrículas e destas, 1,8% apenas de educação especial. Assim, podemos dizer que esse quantitativo ainda está baixo, sem falar na descontinuidade do processo de efetivação das matrículas e de seu decréscimo por dois anos seguidos.

Tal quantitativo de matrículas de alunos público-alvo da educação especial nos faz pensar que os desafios da Educação Inclusiva, quando abordadas no espaço do Campo, estão para além dos marcos legais, o que significa dizer que o debate sobre esta temática ainda precisa se instituir no seio das escolas de assentamento, em prol da população e da oferta do atendimento, mesmo para os poucos que ali estão.

Segundo as contribuições de Fabris e Klein (2013) os investimentos em programas e ações em prol da educação inclusiva – direcionados às Secretarias de Educação, aos professores, aos alunos, às famílias, são altos, incluindo o cuidado estético na produção dos materiais distribuídos às escolas e a necessidade de capacitação docente.

Almeida (2017) alerta que a Educação Inclusiva no Campo é um desafio, e evidencia a necessidade de analisar coletivamente a implantação e efetivação das políticas do campo na sua relação com a inclusão das pessoas com deficiência,

em suas especificidades, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação. A política educacional inclusiva de 2008, precisa caminhar na direção, da organização das escolas do campo na efetivação da política inclusiva no campo. Necessário que tais políticas se efetivem de forma estrutural e cultural nas escolas do campo, para que os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Diante disso, o que seria o caráter eminentemente natural da inclusão, que ecoa em todas as esferas sociais, passando tanto da lógica binária do moderno *inclusão x exclusão*, quanto da contemporânea onde temos a fusão de uma grafia *in/exclusão* não é observado nas áreas de assentamento.

Fabris e Klein (2013), questionam o *estar juntos* que vem sendo traduzido como sinônimo de inclusão, destacando que matricular ou inserir difere substancialmente de incluir. Também problematizam o deslocamento, observado nas políticas de Estado voltadas para a Educação lembrando que o acesso nessas áreas constitui verdadeiras barreiras físicas a implementação de atendimentos educacionais regulares ou especializados.

Da naturalização dos processos em que se emprega a palavra inclusão temos o caráter disciplinar e militante que tem se constituído a inclusão e em consequência disso seu caráter imperativo político. Ou seja, a inclusão tem assumido papel frente aos direitos humanos, quando há qualquer problematização toma viés de um posicionamento conservador, reacionista e até mesmo autoritário.

Aquele que não perturba, que se torna invisível, que não se mobiliza e não altera a rotina do mundo esse é o excluído, para Castel (2007) os excluídos estão fora da estatística. Nessa perspectiva é que compreendemos que é mais assertivo utilizar *in/exclusão*, pois este se caracteriza como uma forma contemporânea de refletir que inclusão e exclusão se articulam por meio do sujeito envolvido, bem como se sua subjetividade. Em outras palavras, a expressão In/exclusão remete-se a presença de todos no espaço comum, pelo convencimento, aceitação de suas capacidades e/ou incapacidades limitações da participação ou no envolvimento social e educacional.

5. Complexidade no Processo de Inclusão

O sociólogo francês Edgar Moran, ao abordar sobre a complexidade, nos diz que precisamos ter pensamento crítico sobre o próprio pensar e os métodos, isso implica para o pensador, voltar ao começo. Esse modelo espiralado se amplia a cada retorno e vai ao encontro com a incompletude do ser humano. Logo, aprendemos sempre que retornamos ao começo, isso implica dizer que aprendemos para toda a vida.

Para esse autor, a problemática epistemológica baseia-se nas noções de pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos, cuja compreensão requer um outro paradigma – o da complexidade – o que, por sua vez, funda-se numa outra razão – razão aberta –, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica. (Estrada, 2009).

Partindo do pressuposto da complexidade, nos processos em espiral, ao retornar ao começo se faz necessário compreender que passamos por processo como a ordem, a desordem para poder chegar à organização. Com isso, fazendo um paralelo com o processo de inclusão, o complexo não tem seguido a linearidade processual, pois ainda não temos perspectivas de que tenhamos voltado aos documentos, políticas e mesmos as questões de vivência. Não passamos do processo de ordem, ou ordenamento, onde as políticas e leis são postas verticalmente e não apropriadas, que encontra-se em pleno estudo, a desordem nos remeteria ao processo de reflexão das políticas implementadas, dos projetos e planos para podemos chegar a tão sonhada organização.

Quando pensamos no atendimento escolar inclusivo, a vertente do pensar limita-se a seriação, a disciplina e ao contexto disposto pelo próprio sistema de ensino. O caráter interdisciplinar, transdisciplinar de aprendizagem ainda não está

envolvido em sua completude. Fragmentar o saber é impor que o outro é capaz ou não de aprender. Segundo Morin (2008, p. 03) “Não há espaço em que a fragmentação do conhecimento esteja tão explícita quanto na escola, com sua estrutura tradicional de parcelamento do tempo em função de disciplinas estanques”. Ante ao exposto, como podemos pensar a inclusão escolar de maneira fragmentada a partir do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais? Será essa a perspectiva de inclusão que queremos?

Contudo, mesmo estando frente a inúmeras problemáticas que nos incitam ao debate, temos que pensar a perspectiva de inclusão que estamos propondo. Se a escola, é ambiente diverso com multiplicidade de sujeitos sobre a égide da inclusão, de uma educação para todos, cujas conexões existentes em sala de aula relacionam-se a fenômenos complexos, é importante voltar ao começo e refletir no ensino transdisciplinar, que propõe a interligação das situações sobre o aprender a aprender e que suscitará uma nova postura diante da realidade necessária a uma prática libertadora.

6. Considerações Finais

As políticas educacionais de inclusão estão atreladas à garantia de direito e acesso ao ensino. Problematizar o processo de inclusão é refletir acerca da prática pedagógica, cultural e social que envolve o sujeito incluído. As políticas de inclusão escolar voltam-se para as escolas enquanto instituição disciplinar que por ser espaço de confinamento busca a recuperação do sujeito.

No contexto das práticas discursivas de inclusão, as escolas sobre o lema “educação para todos” fazem uso de estratégias que visam garantir a inserção dos estudantes em todas as séries da educação básica, buscando, nesse viés, promover o que seria tecnicamente uma escola inclusiva, com a defesa da qualidade do ensino e o respeito a diversidade.

A inclusão escolar por meio das políticas públicas corrobora com a modernidade e afligem a sociedade, uma vez que enveredam a linha tênue da in/exclusão. E as escolas modernas postas por essas políticas fazem com que atos de inclusão e exclusão envolvam-se paradoxalmente.

As políticas de inclusão escolar nas escolas de assentamento constituem-se um desafio, entretanto o empenho da construção de uma educação voltada às escolas públicas inclusivas no campo poderá ser considerada como princípio para a melhoria de condições educacionais.

A complexidade não envolve apenas o processo de implementação de escolas inclusivas, mas atitudes por parte dos profissionais de educação, dos sistemas de ensino em voltar-se para uma perspectiva transdisciplinar, sem compartimentar e sem limitar o processo de aprendizagem. Pensar em escolas inclusivas nos propõe pensar mudanças atitudinais frente as práticas pedagógicas.

Contudo, pensar a educação inclusiva, escola inclusiva, sistemas inclusivos é quebrar paradigmas, amarras deixadas pela modernidade e que tornam retrógrados os processos de ensino. As escolas enquanto ambientes plurais, não condizem com a sociedade disciplinadora, de ordenamento e de promoção da normalidade, a escola é ambiente promissor de saberes, e de maneiras legítimas de ensinar e aprender que também podem ser propostas pelos próprios sujeitos envolvidos. Diante do exposto, as autoras sugerem que novos diálogos, debates e estudos sejam desenvolvidos referente a temática *inclusão em escolas de assentamento* a fim de suscitar atendimentos educacionais às pessoas com deficiência de forma digna e equânime.

Referências

Almeida, L. S. C. (2018). *Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação/PPGE da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

Amorim, F. C. L. et. al. (2019). *A “teoria da complexidade” de Edgar Morin e suas implicações às políticas Educacionais do Estado brasileiro para a educação do campo*. *Temporalidades_ Revista de História*. Edição 30.11(2). <https://www.revistas.unipar.br>.

- Anuniação, D. V. A. & Fernandes, W. R. (2021). *Gestão Educacional e inclusão na produção científica brasileira*. *Research, Society and Development*, 10(9), e25610917969. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17969/16103>.
- Estrada, A. A. (2009) *Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin*. Akrópolis Umuarama, 17(2).
- Brandão, H. (1993). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/constituicao-federal-de-1988-/1284#>.
- Brasil. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, *Plano Nacional de Educação - PNE*, Brasília, DF.
- Carneiro, M. A. (2013). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 21. Vozes.
- Castel, R. et. al. (2007). *Desigualdades e a questão social*.
- Castro, E. (2011). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. autêntica.
- Cordeiro, A. M; Oliveira, G. M; Rentería, J. M; & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), 428-431.
- Fabris, E. H. & Klein, R. R. (organizadoras) (2013). *Inclusão e Biopolítica*. Autêntica Editora.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica do Poder*. Graal.
- Foucault, Michel. (2014). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Vozes.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), Atlas.
- _Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.), Atlas.
- Incrá. (2021). *Relação de Beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) - Lista Única, por SR/Projeto/Município/Código Beneficiário Incra-Sr 15/Am*. <https://antigo.incrá.gov.br/media/docs/relacao-beneficiarios/SR-15-AM.pdf>.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Noronha, M. (2015). *Presidente Figueiredo: A terra das cachoeiras*. Camarim Editorial.
- Portocarrero, Vera. (2011) *Governo de si, cuidado de si*. *Currículo sem fronteiras*, 11(1), 72-85. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/portocarrero.pdf>.
- Ribeiro, J. L. P. (2014). Revisão De Investigação e Evidência Científica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 671-682.
- Rocha, A. C. (2015). *A Complexidade da inclusão no Atendimento Educacional Especializado. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID1541_29052015103635.pdf.
- Silva, T. M. C. et al. (2020). *Os caminhos para a educação inclusiva: a relação entre documentos norteadores e o processo de inclusão*. *Research, Society and Development*, 9(3) e107932490. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2490/1976>.
- Setubal, J. M. & Fayan, R. A. C. (orgs). (2016). *Lei Brasileira de Inclusão Pessoa com Deficiência – Comentada*. Fundação FEAC.
- Veiga-Neto, A. & Lopes, M. C. (2011). *Inclusão, exclusão, in/exclusão*. *Verve*, 20 <http://revistas.pucsp.br/verve/article/download/14886/11118>.
- Veiga-Neto, A. & Lopes, M. C. (2007). *Inclusão e Governamentalidade*. *Educ. Soc.*, 28(100) Especial. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a Educação*. (2a ed.) Autêntica.