

A educação inclusiva e antidiscriminatória: fundamentos e perspectivas^{1 2}

Maryse Potvin *

Resumo

Este artigo ilustra os principais fundamentos da educação inclusiva e equitável. Ele situa, primeiramente, seus grandes “princípios de ação” e abre a reflexão sobre o desenvolvimento de indicadores pela prática de um processo de equidade e de inclusão no meio escolar. Salienta-se também o papel central das competências profissionais na formação inicial e contínua dos profissionais de educação no Québec, em uma perspectiva de equidade e de inclusão. O artigo acentua também o “paradigma comum” que liga as diferentes correntes sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística na educação, especialmente as abordagens antirracista e inclusiva. Na conclusão, são ponderados dois grandes desafios quanto à aplicação de uma abordagem inclusiva institucional no Québec.

Palavras-chave: Diversidade etnocultural, religiosa e linguística. Equidade. Educação Inclusão. Indicadores. Competências profissionais.

1 INTRODUÇÃO

O grau de adaptação dos sistemas educativos à diversidade etnocultural, linguística e religiosa, além da sua capacidade em atualizar o viver-junto, a inclusão e a equidade para todos, suscita inúmeros desafios e debates em muitas sociedades (BANKS; BANKS, 2010; INGLIS, 2008; ORGANISATION DE CORPÉRATION ET DE DEVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, 2012). Para superar estes desafios, muitas perspectivas educativas foram ampliadas a fim de desenvolverem algumas “competências” nos profissionais de educação ou nos alunos, com a finalidade de implantarem estratégias de transformação de estruturas e de práticas nos meios escolares. Aponta-se:

- a) a abordagem intercultural no Québec, ou multicultural no Canadá e nos países anglo-saxões;
- b) as perspectivas transformadoras, antirracista, antiopressora, pós-colonial e suas declinações;
- c) a educação à cidadania democrática e suas declinações (a educação *global* ou planetária, para a paz, os direitos humanos);
- d) a abordagem inclusiva e centrada na equidade (POTVIN; BENNY, 2013; POTVIN; AUDET- LAROCHELLE; CAMPBELL, 2013).

¹ Professora titular da Faculdade de Ciências da Educação na Unviersidade do Québec em Montreal; potvin.maryse@uqam.ca

Apesar das posturas epistemológicas, ideológicas e pedagógicas diferentes, estas abordagens compartilham muitos saberes, conceitos, objetivos ou competências. A educação dita “inclusiva” parece, hoje, ultrapassar as dicotomias das perspectivas de um paradigma comum, suscitando um consenso nos meios educativos, apesar dos fundamentos críticos, transformativos e antidiscriminatórios que a aproximam de perspectivas há muito tempo julgadas “radicais” por estes meios. Se o conceito da abordagem inclusiva foi, durante muitos anos, quase exclusivamente associado à integração escolar de crianças deficientes, ele faz, portanto, referência a uma abordagem sistêmica fundada na equidade, na diversidade e na justiça social. Uma abordagem implantada pelos praticantes, que assumem como missão a realização do potencial de todos os aprendizes considerando as necessidades individuais específicas.

A perspectiva inclusiva usufrui hoje de um reconhecimento internacional e nacional crescente. A partir dos anos 2000, o *Fórum Mundial sobre Educação de Dakar* (UNESCO, 2009) desenvolveu um plano de ação em torno da educação inclusiva que repousa ao mesmo tempo sobre os objetivos da *Educação para todos* (EPT), os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM) e a *Educação ao longo da vida* (Etlv). Em 2005, a UNESCO desenvolveu os princípios diretores e, em 2008, a 48ª Conferência Internacional sobre Educação se interessou sobre essas preocupações (UNESCO, 2009).

No Canadá, a região de Ontário adotou em 2009 a *Estratégia ontariana de equidade e de educação inclusiva* e o meio escolar ajustou-se a ela. A Federação dos professores e professoras de Ontário (Feo) redigiu um guia para os profissionais da área, enquanto o *Center for Urban Schooling* produziu diferentes ferramentas, como o guia de implantação de uma perspectiva equitável e inclusiva para o meio escolar em 2011. Enfim, na região do Québec, um relatório recente do Conselho Superior de Educação sobre o *Estado das Necessidades em Educação 2008-2010* tratou especificamente da educação inclusiva. Na atual luta pela perseverança escolar e contra a intimidação e a violência na escola, o Ministério da Educação tem desenvolvido trabalhos sobre a inclusão e a equidade, e dispõe de políticas e programas que consideram diversos objetivos de educação inclusiva, conforme a *Política de integração escolar e de educação intercultural* (1998).³

O artigo ilustra os principais fundamentos da educação inclusiva, bem como a equidade em educação. Ele situa, primeiramente, seus grandes “princípios de ação” e abre a reflexão sobre o desenvolvimento de indicadores procurando colocar em funcionamento um processo de equidade e de inclusão em meio escolar. Desperta a atenção, em um segundo momento, para o papel central das competências profissionais na formação inicial e contínua de profissionais da educação, em uma perspectiva de equidade e de inclusão. O artigo evidencia também o “paradigma comum” que une as diferentes correntes sobre a diversidade, especialmente as abordagens inclusivas e antirracistas. Enfim, dois grandes desafios são suscitados quanto à aplicação de tal processo.

2 OS “PRINCÍPIOS DE AÇÃO” NA ABORDAGEM INCLUSIVA

A abordagem inclusiva visa construir uma sociedade na qual todos os indivíduos, com suas diferenças, podem participar e contribuir. Ela pretende considerar as diversas questões socioculturais e as “zonas de vulnerabilidade” (CONSEIL SUPERIER DE L'EDUCATION, 2010) que são próprias a cada sistema escolar e à historicidade de cada sociedade, que seja, os tipos de relações de poder e de marcas de desigualdade (língua, sexo, deficiência, religião, origem étnica, etc). Pretende-se considerar, também, a imigração e a integração, os grupos mais vulneráveis em termos de trajetórias, de perseverança ou de sucesso educativos, as transições de alunos de um setor ou de um sistema educativo a outro, a concorrência do público-privado, etc.

A educação inclusiva é geralmente definida como um processo contínuo e transformativo das escolas e de outros meios de aprendizagem, buscando considerar a diversidade das necessidades dos aprendizes e eliminar a exclusão na educação, que é “[...] uma das consequências de uma atitude negativa face à diversidade [...], assim como a ausência de resposta a essa diversidade.” (UNESCO, 2009, p. 4). Ela marca uma importante mudança de paradigma no que se refere à igualdade de oportunidades: o objetivo não é somente a igualdade de acesso ou de tratamento, mas a igualdade de resultados, de realizações e de sucessos educativos. Esse é o fundamento da equidade e do combate contra as discriminações: o olhar não é centrado unicamente no “desempenho” do aluno, mas na escola, nos seus atores e nos meios de equidade postos em prática a partir das necessidades diferenciadas dos alunos.

Esta mudança precisa “partir das necessidades” dos alunos para ajustar os serviços ou práticas de um sistema a fim de permitir o êxito a todos, especialmente dos mais vulneráveis. Esses princípios concernem a todas as ações relativas aos três grandes mandatos da escola e afeta os saberes, saber-fazer e saber-ser, mobilizados ou desenvolvidos na escola, em todos os níveis de ação: governança, políticas e programas, *curriculum*, serviços educativos ou complementares, práticas administrativas, especializadas e pedagógicas, relações com as famílias e com a comunidade, clima, respeito dos direitos, participação, democracia escolar, atividades escolares ou paraescolares e formação contínua dos diferentes atores.

Para Prudhomme et al. (2011), uma perspectiva inclusiva repousa sobre três posturas:

- a) *Ética*: reconhecer a diversidade como legítima, constitutiva e construtiva, e crer na unicidade da experiência de cada indivíduo, bem como na educabilidade ou na perfectibilidade de todos (“todos podem ter êxito”);
- b) *Epistemológica*: apoiando-se no socioconstrutivismo, que situa as dinâmicas contextuais e o papel do ambiente e das interações na construção dos saberes, permitindo, assim, a pertinência do sentido da diversidade em um contexto vivido/percebido de aprendizagem;

- c) *Política*: adotar um projeto educativo completo, fundado na justiça, na equidade e no êxito em todas as dimensões da vida escolar.

Assim, foram resumidos os fundamentos da abordagem inclusiva em quatro grandes “princípios de ação”, estritamente ligados uns aos outros nas suas atualizações, no seio das estruturas e das práticas, articulados em torno de sete conceitos centrais: equidade, necessidades, direitos e capacidades, processos sistêmicos, corresponsabilidade, imputabilidade e desempenho (POTVIN; BENNY, 2013).

2.1 O PRIMEIRO PRINCÍPIO DE AÇÃO É O DE COLOCAR NO CENTRO DO PROCESSO DE EQUIDADE OS DIREITOS E AS NECESSIDADES DIFERENCIADAS DOS ALUNOS, ASSIM COMO O DESENVOLVIMENTO DE SUAS CAPACIDADES⁴

Esse é um princípio de “diagnóstico”, de reconhecimento e de consciência efetiva da diversidade das necessidades das crianças na escola; necessidades que decorrem de suas experiências e realidades sociais diferentes. Considerar a diversidade das experiências, realidades e necessidades de cada um, transitórias ou permanentes, implica conhecê-las e reconhecê-las como motivo de exclusão frequente. Trata-se de realidades familiares, problemas psicossociais, percurso migratório (pré e pós-migratórios), traumas e perdas, fatores linguísticos, religiosos, etnoculturais ou socioeconômicos, deficiências, estilo ou dificuldades de aprendizagem, ou ainda, situações de discriminações, perseguição ou intimidação. A abordagem inclusiva interpela a agir ativamente visando às necessidades para identificar os obstáculos e estimar os recursos necessários para superá-los (UNESCO, 2009).

Se as necessidades de ordens físicas, cognitiva, afetiva ou psicossocial são sempre particulares, por serem ligadas às situações de vida de cada um, elas remetem constantemente às necessidades universais e ao fundamento das “capacidades” dos indivíduos (SEM, 2000; NUSSBAUM, 2012). Estas foram resumidas em quatro categorias de necessidades socioescolares:

- a) *A necessidade de segurança, de confiança e de relações de confiança*: autoestima, abertura ao outro, encorajamentos, expectativa elevada, adultos significativos;
- b) *A necessidade de reconhecimento como ser “único”*: nas suas experiências de vida, suas origens, seu meio cultural, sua identidade, seus projetos, sua criatividade, sua língua, seu estilo e ritmo de aprendizagem, suas forças e dificuldades;
- c) *A necessidade de pertencer a um grupo*: ter amigos, compartilhar uma intimidade, se sentir útil na sala de aula ou na escola, ser corresponsável, participar nas discussões, das decisões e das atividades, ter *status* iguais, objetivos comuns, aprendizagens cooperativas;

- d) *A necessidade de compreender para empreender, escolher e se proteger no futuro*: compreender os códigos culturais, os conteúdos disciplinares, as regras da vida escolar, as recomendações, os objetivos de aprendizagens (aprendizagens significativas), pelo domínio da língua de ensino, que abre possibilidades e escolhas para o futuro.

Estas necessidades concernem tanto à visão do futuro de um jovem que diz respeito às relações entre os alunos, a escola, a família, o ambiente, o *currículum* e a pedagogia, quanto aos “resultados escolares” no sentido restrito.

Uma prática de equidade não trata todos os alunos da mesma maneira, mas considera a experiência e as necessidades específicas dos alunos com o intuito de respeitar e de atualizar seus direitos, inscritos tanto na *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança* (CIDC), na *Lei sobre a Instrução Pública* do Québec (LIP) quanto nas Cartas canadenses e quebequenses dos Direitos Humanos. De um ângulo normativo, cada necessidade de um aluno corresponde a um ou a vários direitos da criança que, em contrapartida, remetem a um dever dos adultos quanto ao respeito dos direitos dos “outros” (POTVIN; BENNY, 2013). Por essa razão, diferentes artigos desses instrumentos jurídicos se respondem mutuamente, como:

- a) Direito a igualdade e a não discriminação (CIDE art. 2º, 12, 13, 14 e Carta, art. 10);
- b) Direito a conhecer seus direitos (CIDE art. 28, 29, 40, LIP art. 22);
- c) Direito a exercer seus direitos e a participar nas decisões (CIDE art. 4º, 12-14, LIP, capítulo 1 e art. 22);
- d) Direito a uma infraestrutura acessível e adequada (LIP);
- e) Direito a professores profissionais de qualidade (CIDE e LIP);
- f) Direito a um ambiente seguro, protetor e não violento (CIDE art. 3º, 19, 31 a 37);
- g) Direito a uma educação apropriada (LIP art. 22).

O art. 22 da Lei sobre a Instrução Pública⁵ (LIP), que aborda as obrigações dos professores, responde em ressonância a pelo menos um destes direitos:

É dever do professor:

1. contribuir à formação intelectual e ao desenvolvimento integral da personalidade de cada aluno que lhe é confiado;
2. colaborar no desenvolvimento do prazer de aprender de cada aluno;
3. tomar as medidas apropriadas para ajudar a desenvolver em cada aluno o respeito dos direitos da pessoa;
4. agir de maneira justa e imparcial nas relações com os alunos [...], etc.

2.2 O SEGUNDO PRINCÍPIO DE AÇÃO É O DE DESENVOLVER UMA CONCEPÇÃO HOLÍSTICA E UM PROCESSO SISTÊMICO DE EQUIDADE: FAZER DA EQUIDADE E DA JUSTIÇA SOCIAL UM PROJETO INSTITUCIONAL CONTÍNUO (UNESCO, 2009)

A visão sistêmica de equidade deve identificar as desigualdades, os processos e as práticas que a engendram, bem como seus efeitos sobre o êxito dos jovens e os meios para resisti-los. Isso é “[...] uma nova maneira de reagir à exclusão no quadro do sistema educativo.” (POTVIN; BENNY, 2013, p. 4). A equidade coloca em discussão a capacidade de um sistema em se dotar de recursos, de colocar em prática os meios adaptados às necessidades, de tornar acessíveis seus serviços e recursos, sem discriminação, e de adaptar suas práticas e seu *currículo* para torná-los significativos e pertinentes em um contexto social mais amplo. Esta visão coloca quatro critérios ou condições de eficiência do direito na educação, elaborados pela UNESCO (TOMAŠEVSKI, 2002): *dotação* de recursos, *acessibilidade* de serviços, *aceitação* de conteúdos e *adaptação* de práticas de todas as ordens, que constituem pontos de apoio para avaliarem o grau de implantação de um projeto inclusivo em um meio.⁶ Uma visão sistêmica, do diagnóstico ao reconhecimento das necessidades, da afirmação normativa da equidade em sua operacionalização nas práticas e no *monitoramento*, refere-se ao conjunto destas práticas: à governança e à liderança transformadora, à participação dos alunos e dos parentes nas decisões, ao ambiente seguro, reagente e acolhedor, às atitudes positivas em relação à diversidade, às intervenções precoces, às relações entre atores, escola, familiares e comunidade, às expectativas elevadas, às parcerias e à cooperação dos membros da equipe-escola, ao *currículo*, às atividades e situações de aprendizado significativas para aos jovens, os métodos pedagógicos e didáticos leves, inovadores e adaptáveis, ao trabalho sobre as “transições”, ao “*co-coaching*” entre pares, etc.

Por outra parte, refere-se às realidades socioculturais dos alunos, mas também aos debates da sociedade e às questões sociopolíticas do mundo, que devem fazer parte do que se aprende e se vive na escola, por meio dos saberes e competências a desenvolver (*a aceitação*). Tal projeto educativo se baseia em uma abordagem que permite o desenvolvimento das “*capacidades*”, da autonomia, de uma consciência e de um pensamento educativo crítico, em uma visão emancipatória e democrática (FREIRE, 2006; NUSSBAUM, 2012). A abordagem socioconstrutivista, as perspectivas transformadoras, o *empoderamento*, a diferenciação pedagógica, bem como um clima escolar fundado na cultura de troca, na participação às decisões, no engajamento em respeito ao pluralismo e aos direitos, avançam na mesma direção.

2.3 O TERCEIRO PRINCÍPIO DE AÇÃO REMETE À (CO)RESPONSABILIDADE E À IMPUTABILIDADE DE TODOS OS ATORES AO ÊXITO EDUCATIVO E AO DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL DE TODOS OS APRENDIZES

O projeto inclusivo implica não somente as orientações e as práticas de equidade, mas também uma capacidade de todos os atores escolares e o pessoal

especializado em considerarem a diversidade das necessidades das crianças em diferentes níveis de intervenção. A atualização deste princípio passa pela identificação e pela redução das causas, obstáculos e processos que impedem alcançar esses objetivos. Os atores escolares — incluindo os alunos e os parentes — são assim imputáveis da prática de um processo sistêmico em todos os tipos de prática ou de intervenção, que visa às necessidades e aos grupos mais vulneráveis, aos obstáculos para o êxito e suas causas, às práticas e aos serviços mais performáticos, mudança ou melhoria, aos meios mais adequados para a prática e aos indicadores para medir o progresso (UNESCO, 2009).

2.4 O QUARTO PRINCÍPIO DE AÇÃO REENVIA AO DESEMPENHO DOS ALUNOS E DAS ESCOLAS, AOS INDICADORES QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS E ÀS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS ELEVADAS

A escola deve fazer com que *“Cada aluno seja apoiado e motivado em uma cultura de aprendizagem exigindo um nível de rendimento elevado”* (MINISTERE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, 2009, p.10). Os indicadores (quantitativos ou qualitativos) de desempenho dos alunos, dos quais muitos já existem (PISA, dados administrativos), visam não somente aos resultados escolares na aquisição das competências de base ou ao diploma dos alunos, mas ao conjunto de necessidades e de progressos cognitivos, físicos e afetivos (UNESCO, 2009, p. 10). Há uma forte correlação entre os resultados escolares e a qualidade do ensino e dos suportes, estes recebidos por todos os alunos e, nesse sentido, os indicadores se referem a todas as dimensões da *“experiência escolar”*, envolvendo a corresponsabilidade dos atores, das práticas e dos serviços oferecidos, bem como *“[...] o papel da educação na promoção de valores e de atitudes propícias a uma cidadania responsável e/ou ao desenvolvimento criativo e afetivo.”* (UNESCO, 2009, p. 10). O bem-estar na escola, os obstáculos, os fatores de êxito ou as oportunidades oferecidas durante as trajetórias escolares, a valorização e os apoios recebidos, o envolvimento nas atividades, o sentimento de pertencimento e de aceitação social, o *“viver junto”*, a aceitação da diversidade, a cooperação, a participação democrática às decisões educativas, a criatividade ou a gestão dos conflitos, são objetivos que dão lugar a indicadores mensuráveis de uma abordagem inclusiva.

Para avaliar o *“desempenho”* de um sistema educativo ou de uma escola em seu processo inclusivo e transformativo, os atores devem se apoiar em suas estratégias de implantação e em alguns indicadores quantitativos ou qualitativos simples, acessíveis aos atores escolares, a fim de efetuarem um *monitoramento* leve e constante de mudanças e progressos que se referem às necessidades, às atitudes, às práticas e aos serviços. Para atualizar cada uma das quatro condições da UNESCO (dotação, acessibilidade, adaptação, aceitação), o processo inclusivo necessita utilizar indicadores de diagnóstico, de acompanhamento e de resultados (POTVIN; BENNV, 2013). O objetivo é de seguir, reter, sustentar e acompanhar os aprendizes

no percurso em direção ao êxito, tanto na sala de aula quanto no seio do estabelecimento ou de um sistema escolar.

No plano nacional, o interesse da qualidade e de otimização dos recursos reside na melhor relação custo-benefício entre as entradas e os resultados: admite-se que os custos do abandono escolar entre 5 e 40% nos países da ORGANIZATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE) ou do fracasso escolar são elevados, tanto para estes que não puderam adquirir as competências para participar na vida social e econômica quanto para a sociedade (na saúde, no desemprego, na segurança social, na proteção da juventude, na participação cívica, nas taxas e impostos, etc.) (UNESCO, 2009, p. 11). Assim, as medidas inclusivas e de qualidade não necessitam sempre de custos suplementares ou excessivos, mas de práticas inovadoras buscando o apoio e o êxito de todos, como o ensino entre pares (corresponsabilidade), a formação de professores e a alfabetização inicial na língua materna ou os apoios da escola à acolhida de famílias imigrantes ou refugiadas.

3 AS COMPETÊNCIAS DE UM PROJETO INCLUSIVO

À medida que todos os atores do meio educativo são corresponsáveis em um projeto da escola inclusiva, eles devem desenvolver ou dominar diferentes saberes, saber-ser, saber-fazer e saber-viver juntos. Nesse aspecto, a formação inicial e contínua dos profissionais de educação é central. As universidades quebequenses integram, a partir dos anos 1990, cursos “transversais” sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nos seus diferentes programas de ensino a fim de desenvolverem nos profissionais de educação as competências para o trabalho em meio pluriétnico.⁷ Elas seguem, por esse motivo, uma orientação da *Política de integração escolar e de educação intercultural* (1998): a formação teórica e prática de todo o pessoal dos estabelecimentos de ensino a fim de despertar a atenção aos desafios educativos ligados “[...] à diversidade etnocultural, linguística e religiosa dos efetivos e [...] à necessária socialização comum de todos os alunos.” (MINISTÈRE DE L'EDUCATION DU QUÉBEC, 1998, p. 32-33). Essa política realça diversos conhecimentos, habilidades e atitudes a desenvolver nesse sentido:

[...] atitudes de abertura à diversidade: as habilidades pedagógicas para trabalhar no meio pluriétnico; as competências para resolver eficazmente os conflitos de normas e de práticas; os conhecimentos do ensino de uma língua segunda e de uma língua de ensino, para adaptar esse ensino ao encaminhamento do aluno; as habilidades a transmitir valores e conhecimentos relativos ao patrimônio quebequense e a comunicar [...] com os parentes alófonos que não têm os mesmos valores educativos, os mesmos costumes; as competências para incluir o pluralismo no projeto educativo, etc. (MINISTÈRE DE L'EDUCATION DU QUÉBEC, 1998, p. 33).

Esses saberes, saber-fazer e saber-ser estão ligados ao *Referencial* das 12 competências profissionais a serem dominadas pelos professores (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2001). Além disso, a competência 1 (ter um olhar crítico sobre as origens e práticas culturais), a competência 2 (considerar as representações e diferenças sociais para adaptar suas práticas didáticas), a competência 12 (agir de maneira ética e responsável, sem discriminação) e, na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Québec em Montreal desde 2002, a competência 13 (a adaptação das práticas à realidade pluriétnica). Muitos indicadores buscam avaliar estas competências nos futuros professores em estágios desenvolvidos.⁸

Para responder aos desafios e às desigualdades que se apresentam a eles, os atores escolares devem ter consciência dos fatores de desigualdade ou de exclusão para que possam considerar as diferenças das necessidades cognitivas, físicas ou afetivas na escola. Eles devem desenvolver saberes, ligados às realidades locais e mundiais, e uma compreensão holística, interseccional e sistêmica de fatores, processos e práticas que afetam os direitos das crianças, suas trajetórias ou êxitos educativos. Uma estratégia inclusiva se apoia também nos saber-fazer inovadores: em práticas diferenciadas, cooperativas e centradas em objetivos comuns, na divisão do poder decisional, em uma comunidade de associação e de aprendizagem, de expectativas elevadas em relação a todos os alunos e ao pessoal escolar, de aprendizagens e métodos que “falam” aos jovens (O Slam, o cinema), os quais permitem compreender o mundo e indicam os objetivos de seus esforços. Estes saber-fazer são interdependentes do saber-ser associados, por exemplo, à consciência de si mesmo, de sua posição social, de sua autoridade, de suas referências culturais e dos efeitos de suas práticas/decisões, na capacidade de respeitar os direitos e as necessidades das crianças, valorizar as forças e estilos únicos a cada um, agir como exemplo de justiça, compreender a corresponsabilidade e a democracia participativa, favorecer a imputabilidade e a transparência (*versus* a ocultação de problemas ou a omissão da intervenção), ser flexível e empático.

Os professores são interpelados por causa do olhar crítico que devem conduzir às dimensões institucionais do ensino de saberes que transmitem, da relação com o saber que promovem e do papel da escola com os alunos e com a sociedade. Eles devem ter integrado e consolidado, nas suas práticas de conhecimentos teóricos e multidisciplinares, atitudes éticas e democráticas, uma abertura à diversidade, estratégias pedagógicas e didáticas inclusivas, leves, variadas, considerando a experiência dos alunos e uma relação ao saber (crítica, construída, integrada, reflexiva) que desenvolverão nos alunos. Certas competências remetem a “capacidades” a desenvolver: competências cognitivas (compreender o mundo atual, as desigualdades e os direitos humanos, a democracia, as mudanças culturais, econômicas, políticas e tecnológicas), competências interculturais, éticas e na escolha de valores, competências sociais e relacionais ligadas às capacidades de ação (viver com os outros, cooperar, resolver conflitos, intervir nos debates de-

mocráticos) (BANKS et al. 2005; AUDIGIER, 2000), competências críticas, reflexivas e transformadoras para conter a exclusão, agir sobre as causas e os obstáculos, respeitar os direitos fundamentais e aplicá-los (POTVIN; BENNY, 2013). Estas competências podem ser adquiridas a partir de ensinamentos formais, mas, sobretudo, por meio de experiências cotidianas de igualdade, de cooperação e de diversidade, que as situações educacionais fornecem aos professores e aos seus alunos.

4 LIGAÇÕES ESTREITAS COM A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

A abordagem inclusiva compartilha numerosas preocupações comuns à educação intercultural, à educação para a cidadania e à educação antirracista. Todas essas correntes são fundadas nos grandes valores democráticos modernos: respeito ao pluralismo e aos direitos humanos, promoção da igualdade de oportunidades e de equidade, valorização do quadro democrático permitindo o exercício da cidadania, da educação à paz e gestão de conflitos, considerando e valorizando as diferenças, notavelmente como ferramentas pedagógicas (BANKS; BANKS, 2010). Elas se distinguem, sobretudo, pelos seus quadros de análise do funcionamento das sociedades e instituições, pela educação antirracista e pela abordagem inclusiva sendo mais centradas na consideração das causas e dos efeitos das desigualdades sociais em uma perspectiva de *transformação social*.

A abordagem antirracista se desenvolveu a partir dos anos 1970 em reação aos limites percebidos na educação multicultural. Ela se inspirou nos trabalhos de teóricos marxistas, que propuseram abordagens pedagógicas transformadoras, centradas no reforço da autonomia e do *empoderamento* de grupos oprimidos ou minoritários (APPLE; BEANE, 1995; FREIRE, 1973). Os teóricos antirracistas focalizaram o desenvolvimento do engajamento ativo e de um espírito crítico visando criar um meio de vida mais igualitário, mas também uma instituição escolar como lugar de produção de identidades e não somente de saberes.

A educação multicultural (ou intercultural) tem tradicionalmente desperdiçando a atenção à harmonia de intergrupo, à relação intercultural, à luta contra os preconceitos, ao enriquecimento mútuo pela celebração da diversidade, bem como ao reforço da imagem de si, dos alunos minoritários para a valorização de suas heranças culturais (BANKS; BANKS, 2010). Mas os antirracistas os repreendem de não completarem suas promessas de igualdade e de transformação social. Centrada na modificação de atitudes individuais antes de uma perspectiva grupal ou sistêmica, ela não triunfaria em modificar as relações de poder e teria um impacto maior sobre a sensibilidade e o preconceito da maioria do que sobre a igualdade social das minorias (DEI; CALLISTE, 2008). Além disso, ela refletiria o ponto de vista e os interesses dos grupos dominantes, o que reforçaria o *status quo*, perderia a resistência das minorias e reproduziria as desigualdades. A educação multicultural comportaria raramente um exame crítico de exploração histórica de certos grupos e de natureza sistêmica do racismo.

Entretanto, a educação à cidadania portou-se bastante à promoção dos direitos humanos e valores democráticos a fim de formar os futuros cidadãos de uma mesma coletividade nacional. Muitos teóricos (AUDIGIER, 2000; BANKS et al., 2005) estimam que ela deva despertar a atenção à mundialização, à paz, à democracia, à justiça social e aos direitos humanos a fim de ser “eficaz” no contexto de crise, quando as relações de intergrupos tendem e afetam a coesão social. Os teóricos antirracistas reprimem o caráter essencialmente normativo e não transformativo, a tendência em confundir cultura cívica e cultura étnica majoritária e a ocultação da natureza sistêmica das desigualdades (DEI; GEORGE 1996).

Enquanto instituição envolvida na produção de sujeitos sociais e políticos, a escola não é neutra e deve considerar suas funções em termos críticos e transformativos. Segundo Dei e George (1996), o desafio das instituições não consiste em “gerar” ou “integrar” a diversidade, mas a liberar uma nova compreensão. Eles preconizaram uma estratégia antirracista pragmática que visa compreender os recortes entre as formas de opressão (raça, classe, gênero, entre outras), reconhecer suas repercussões sociais e mutações, questionar o poder e os privilégios e problematizar a marginalização de conhecimentos, de experiências e de concepções de grupos subordinados. Essa abordagem se refere à abordagem inclusiva, que pretende *transformar* tanto as atitudes quanto as práticas das instituições, primeiramente fazendo a análise diagnóstica da produção das desigualdades em cada meio. Nesse caso, atitude e prática questionam as estruturas e seus próprios papéis na produção-reprodução de desigualdades, bem como na responsabilidade dos atores.

A educação inclusiva liga as três abordagens por meio do paradigma de equidade (articulando necessidades, diferenças, direitos, capacidades e meios), mas ela repousa, como a abordagem antirracista, sobre um processo de tomada de consciência crítica e transformadora de atores; além disso, da prática de meios de equidade. Elas duas se apoiam em um sistema explicativo no qual as relações sociais (de raça, classe, gênero, entre outras) geram desigualdades sociais frequentemente interligadas (interseccionalidade) e definem as instituições, ao mesmo tempo pelo seu potencial de opressão e de marginalização e seu potencial de emancipação e de *empoderamento*. Essas duas perspectivas convergem em direção de três estratégias principais: o desenvolvimento do julgamento crítico e de um *empoderamento* para todos os alunos e interventores escolares; a transformação de atitudes e comportamentos, de saberes, de práticas e de regras tendo efeitos desiguais no seio do sistema escolar; as práticas de equidade, de inclusão e de justiça social no cotidiano, nas relações de intergrupos, nas relações interpessoais e nos serviços (POTVIN et al., 2006).

5 CONCLUSÃO

Este artigo descreveu um quadro dos fundamentos e princípios da abordagem inclusiva, que são interdependentes e repousam sobre as inseparáveis di-

mensões éticas, epistemológicas e políticas. Trata-se de uma abordagem centrada nas necessidades diferenciadas dos alunos, bem como em uma visão sistêmica de desigualdades, processos e práticas que a geram, de seus efeitos no êxito e nos meios para combatê-las.

A inclusão constitui um processo contínuo de afirmação (normativa) de equidade, de práticas equitáveis e de imputabilidade de todos os atores em relação à expectativa de igualdade no acesso, na manutenção e no sucesso educativo. Uma escola inclusiva se dota de recursos e serviços (dotação) e os torna acessíveis (acesibilidade) em razão das necessidades dos aprendizes; ela adapta seus serviços, suas práticas diversas e seu *currículum* (adaptabilidade) a partir de conteúdos significativos e pertinentes no contexto social (aceitabilidade). Este processo repousa sobre a produção de ferramentas de diagnóstico, de acompanhamento e de resultados nos meios escolares, a partir de indicadores acessíveis, adaptáveis e pertinentes.

O contexto atual mostra a necessidade de se considerar o aumento das questões sobre equidade, desigualdades em formação inicial e contínua de mestres, bem como no *currículum* e nas atividades destinadas aos alunos. Essa evolução resulta tanto de realidades internacionais quanto quebequenses, caracterizada pela mudança demográfica, pela luta da perseverança escolar, pela ascensão de novidades solidárias, bem como pela reforma curricular ambiciosa no plano de objetivos do “viver-junto”. Constata-se o retorno de uma perspectiva crítica, cívica e voltada à justiça social tanto no novo *Programa da escola quebequense* quanto nos cursos e atividades em todos os níveis do sistema de ensino (POTVIN et al., 2006). A centralidade da questão do êxito educativo, assim como os dados relativamente preocupantes sobre a situação escolar, identitária e econômica vivida por certas minorias visíveis requerem também, nesse sentido, certos debates públicos, cuja “crise das acomodações razoáveis” de 2006 a 2008 ressaltaram as necessidades de formação dos interventores públicos a esta questão.

Mas, da tomada de consciência à apropriação, após a implantação da abordagem inclusiva nos meios educativos, esse processo traz alguns desafios. Salientam-se dois entre eles.

O primeiro desafio da abordagem inclusiva no Québec é de se impor como quadro de referência global, suscetível de orientar as análises ou as ações dos meios educativos, assim como sua “imputabilidade”. Se há vários “bons” praticantes que buscam a equidade e a inclusão no meio escolar, as ações aparecem pontuais e não integradas a uma estratégia do conjunto. As pessoas trabalham “em silos”, sobre a pobreza, a imigração ou as deficiências, e, de acordo com a vontade dos novos “programas” governamentais, mas sem garantir a sucessão e a continuidade no acompanhamento dos jovens e o respeito aos seus direitos. Isso tem efeito de inibição ao impacto de ações existentes sobre a transformação das instituições ou dos saberes transmitidos.

Por outro lado, a ausência de clareza na identificação e no reconhecimento dos mecanismos de exclusão mostra que o meio escolar no todo está longe de se envolver em uma perspectiva ampla buscando conter esses fenômenos. O papel das práticas educativas em relação à manutenção e à produção de relações de poder desiguais é pouco debatido. Também, a questão do êxito educativo dos alunos pertencentes às minorias, que geram numerosas abordagens compensatórias, é desassociada das relações desiguais, no plano curricular, interpessoal ou institucional, que poderiam pré-validar no seio dos estabelecimentos de ensino.

Pela ausência de uma abordagem ampla e coerente, os profissionais da educação no Québec são ainda pouco familiarizados com os conceitos da abordagem inclusiva. O segundo desafio trata da compreensão de equidade, nas suas ligações com as necessidades e os direitos das crianças, por todos os interventores escolares. Alguns direitos da criança, como o direito de conhecer e exercer seus direitos e a participar das decisões, o direito ao apoio e às infraestruturas acessíveis, às liberdades de expressão, de opinião ou de consciência (religiosa), são seguidamente ridicularizados no meio escolar, em nome da “autoridade de adultos”, e sem que os interventores escolares sejam sempre conscientes. Essas “violações” constituem “zonas de vulnerabilidade” (CONSEIL SUPERIEUR D’EDUCATION, 2010) e necessitam inverter algumas concepções errôneas sobre discriminações — ligadas ao racismo ou ao sexismo, por exemplo— percebidas como derrapagens individuais ou marginais, situações “do passado” ou que acontecem “em outro lugar” e não como fenômenos sistêmicos ou presentes no cotidiano escolar. A dificuldade de nomear essas realidades e os processos que as geram no meio escolar, bem como a tendência bastante generalizada para adotar medidas *ad hoc*, compensatórias ou de recuperação, fazem parte desse desafio (POTVIN et al., 2006; POTVIN; MCANDREW, 2010). Se o estudo das desigualdades no nível mundial suscita uma retomada de interesse tanto às atividades de ensino quanto ao nível de formação inicial dos mestres, essa preocupação se limita frequentemente à fronteira do Québec ou, pelo menos, à fronteira da escola ou da universidade.

Além disso, existem resistências com essa problemática multiforme dos interventores. A especificidade quebequense – o medo do grupo majoritário “de desaparecer”, que enfatiza essas relações com as minorias – é seguidamente evocada pelos interventores escolares da mesma maneira que os fatores estruturais (falta de tempo, dispersão dos esforços), os quais desempenhariam também um papel importante nas resistências a um processo reflexivo e transformativo (POTVIN et al., 2006; POTVIN; MCANDREW, 2010).

Desenvolver uma abordagem inclusiva e fundada nos direitos e na equidade no meio educativo quebequense necessita privilegiar uma perspectiva sistêmica e holística em que a equidade, na sua dimensão institucional, luta contra o abandono, a pobreza e as desigualdades escolares por meio do conjunto dos programas e atividades colocados em prática no quadro da reforma. Para tanto, interessa fa-

vorecer uma melhor compreensão e apropriação dos conceitos de equidade, de direitos e de desigualdades múltiplas (e suas manifestações no meio escolar), das pessoas responsáveis por decisões, concepções de programa e interventores escolares a fim de que esta abordagem seja mais presente e coerente do que ela é atualmente. A necessidade de munir o pessoal com a formação inicial e contínua é central, em um contexto em que não é óbvio que as competências a desenvolver nos alunos sobre o “viver junto” sejam dominadas pelos professores. Enfim, a mudança institucional necessita de um vasto envolvimento de todas as forças vivas dos meios educativos, interessadas que as questões relativas aos direitos da criança, da equidade e da inclusão sejam bastante discutidas.

Résumé

Cet article illustre les principaux fondements de l'éducation inclusive et équitable. Il situe d'abord ses grands "principes d'action" et ouvre la réflexion sur le développement d'indicateurs visant à mettre en œuvre une démarche d'équité et d'inclusion en milieu scolaire. L'accent est aussi mis sur le rôle central des compétences professionnelles en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation au Québec, dans une perspective d'équité et d'inclusion. L'article met aussi en évidence le "paradigme commun" qui relie les différents courants sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, notamment les approches antiraciste et inclusive. Enfin, en conclusion, sont soulevés deux grands défis quant à l'application d'une approche inclusive institutionnelle au Québec.

Mots-clés : diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique; équité; éducation inclusive; indicateurs; compétences professionnelles.

Notas explicativas:

¹ Este artigo é oriundo de um projeto financiado pelo Conselho de pesquisa em Ciências Humanas do Canadá (CRSH) – Desenvolvimento de Saberes, do qual agradecemos: Potvin et al. (CRSH-2012-2014). O ensino sobre a diversidade etnocultural na formação inicial e contínua de professores em educação nas universidades: desenvolvimento do campo teórico e prático no Québec e na perspectiva comparativa. O projeto apoia-se em diversas conferências da autora, como "A educação inclusiva e antidiscriminatória". Conferência de abertura das Jornadas de estudo *Por uma educação inclusiva no Québec. Práticas, pesquisas, formação, Universidade de Montreal, 28 de abril de 2011.*

² Este artigo é a versão em português do artigo francês: POTVIN, Maryse. L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives. DANS MC-ANDREW, M., POTVIN, M., BORRI-ANADON, C. (Dir.). *Le développement d'institutions inclusives dans un Québec pluraliste*. Presses de l'Université du Québec à Montréal. (a ser publicado em 2013).

³ Veja também o projeto de Lei n. 56, *Lei que visa a prevenir e a combater a intimidação e a violência na escola.*

⁴ Sen (2000, p. 76) define as "capacidades" de funcionamento dos indivíduos em todas as esferas da vida como "funcionamentos" (estados e ações) constitutivas da pessoa, de seu bem-estar e de sua liberdade de escolher seus modos de vida possíveis. Os direitos e as liberdades fundamentais fazem parte destas capacidades que são centrais em uma descrição mínima de justiça social. (NUSSBAUM, 2012).

⁵ Lei sobre *A instrução pública. Seção II, Obrigações do professor*, artigo 22. Editor oficial do Québec. Disponível em: <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>. Acesso em: 3 maio 2013.

⁶ Esses critérios e seus indicadores foram desenvolvidos para guiar os países na implantação do Pacto Internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais, mas se inspirou nos deles para desenvolver um modelo de indicadores aplicáveis às escolas (POTVIN, 2013, a ser publicado).

⁷ Ver MC Andrew et al. nesta revista.

⁸ Alguns trabalhos estão em andamento nesse sentido: Potvin et al. (2012).

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. **Democratic schools**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- AUDIGIER, F. **Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique**. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle, 2000.
- BANKS, J. A. et al. **Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age**. Seattle: University of Washington, 2005.
- BANKS, J. A.; MCGEE BANKS, C. A. **Multicultural Education: issues and perspectives**. 7. ed. Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 2010.
- CENTER FOR URBAN SCHOOLING. **Equity Continuum: actions for critical transformation in schools and classrooms**. Toronto: OISE, 2011.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. **Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010** : conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Quebec : Conseil Supérieur de L'éducation, 2010.
- DEI, G. J. S.; CALLISTE, A. M. **Power, knowledge and anti-racism education a critical reader**. Halifax: Fernwood Pub, 2008.
- DEI, Sefa; GEORGE, J. The challenges of inclusive schooling. In: DEI, Sefa (Org.). **Anti-racism education: theory and practice**. Halifax: Fernwood Publishing, p. 75-90, 1996.
- FEDERATION DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES DE L'ONTARIO. **Promouvoir l'équité et l'éducation inclusive dans nos écoles**. Guide du personnel enseignant. Toronto: Centre ontarien de prévention des agressions et Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2010.
- FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury, 1973.
- _____. **Pédagogie de l'autonomie**. Savoirs nécessaires à la pratique éducative. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2006.
- INGLIS, C. **Planning for cultural diversity**. Paris: UNESCO, 2008.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. **Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive: comment tirer parti de la diversité**. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement. Les orientations**. Les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'Éducation, 2001.
- _____. **Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle: une école d'avenir**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1998.
- NUSSBAUM, M. C. **Capabilités: comment créer les conditions d'un monde plus juste?** Paris: Flammarion, 2012. (Collection Climats).

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES.
Regards sur l'éducation: les indicateurs de l' Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques. Paris: OCDE, 2012.

POTVIN, M.; AUDET-LAROCHELLE, J.; CAMPBELL, M. A. **Recension analytique de la littérature sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale et continue du personnel scolaire:** Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles. Montreal: Ministère de l'Éducation, 2013.

POTVIN, M.; BENNY, J. A. **L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada:** portrait du système scolaire québécois. Rapport pour Unicef-Canada et Pevnet (*Promoting Relationships and Eliminating Violence*). Montreal: Université du Québec à Montreal et Unicef Canada, 2013.

POTVIN, M.; MCANDREW, M.; KANOUTÉ, F. **L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal:** diagnostic et perspectives. Montreal: Ministère du Patrimoine Canadien, 2006.

POTVIN, M.; MCANDREW, M. L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montreal. In: DANS G. et al. (Dir). **Les faces cachées de l'interculturel.** Paris: L'Harmattan, 2010.

POTVIN, M. et al. **Tabela de indicadores para a avaliação teórica e prática da competência intercultural (competência 13) dos futuros professores.** Montreal : UQAM, 2012.

PRUDHOMME, L. et al. La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. **Éducation et Francophonie**, v. 39, n. 2, p. 6-22, 2011.

SEN, A. **Repenser l'inégalité.** Paris: Éditions du Seuil, 2000.

TOMASEVSKI, K. **Economic, Social and Cultural Rights.** Annual report of the special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29. Commission on Human Rights, fifty-eighth session. United Nations: Economic and Social Council, 2002.

UNESCO. **Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.** Paris: UNESCO, 2009.