

DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL E BRASIL SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA

DIALOGGING WITH THE NORMATIVE DOCUMENTS OF EDUCATION IN PORTUGAL AND BRAZIL FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

EN DIÁLOGO CON LÓS DOCUMENTOS NORMATIVOS DE EDUCACIÓN EN PORTUGAL Y BRASIL DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Maria Tertuliana Brasil ¹ 

Lucas Peres Guimarães ^{2*} 

¹Professora e Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Portugal. Licenciatura em Pedagogia, Pós-Graduação em História Social UGB e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); ²Professor da Educação Básica de Barra Mansa e Volta Redonda – RJ, Doutorando em Ensino de Ciências (IFRJ); *Autor correspondente: lucaspegui@hotmail.com.

Recebido: 25/04/2021 | Aprovado: 24/07/2021 | Publicado: 11/08/2021

Resumo: O documento normativo da educação portuguesa se intitula: *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* e o da educação brasileira *Base Nacional Comum Curricular*. A proposta deste texto é, através de uma pesquisa qualitativa documental, realizada nesses documentos, com o foco na perspectiva inclusiva de ambos, apontar a intencionalidade, os marcos legais e um comparativo entre as leis educacionais. Estes documentos da educação em Portugal e do Brasil respectivamente, têm a pretensão e estão embasados na agenda mundial e local de inclusão, justiça social, igualdade, respeito à diversidade, dentre outros valores perseguidos pelas organizações intergovernamentais e pelos Estados-Nações. Este artigo busca dialogar e debater a partir desses documentos numa perspectiva reflexiva sobre a letra das normatizações e as práticas de inclusão. Situando historicamente esses documentos e trazendo para a nossa reflexão a inquietação do que se pode e se deve fazer para que as práticas pedagógicas possibilitem a concretude de tais pretensões normativas. E principalmente apontar caminhos para a materialização de documentos educacionais que algumas vezes não chegam à sala de aula, e que as relações desses documentos de países diferentes sejam significativas para o aprendizado e melhoria do processo educacional de ambas as nações. A partir desse estudo é possível perceber a visão da inclusão de ambos os documentos permitindo uma leitura crítica e percepção das concepções de inclusão em que ambos os países se comprometem.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Direitos. Equidade. Formação Docente.

Abstract: The normative document of Portuguese education is entitled: Profile of students leaving Compulsory Schooling and that of Brazilian education Common National Curriculum Base. The proposal of this text is, through a documental qualitative research, carried out in these documents, with a focus on the inclusive perspective of both, pointing out the intentionality, the legal frameworks and a comparison between educational laws. These education documents in Portugal and Brazil respectively, have the intention and are based on the global and local agenda of inclusion, social justice, equality, respect for diversity, among other values pursued by intergovernmental organizations and by the nation-states. This article seeks to dialogue and debate from these documents in a reflective perspective on the letter of norms and inclusion practices. Historically situating these documents and bringing to our reflection the concern about what can and should be done so that pedagogical practices enable the concreteness of such normative intentions. And mainly to point out ways for the materialization of educational documents that sometimes do not reach the classroom, and that the relationships of these documents from different countries are significant for the learning and improvement of the educational process of both nations. From this study, it is possible to perceive the vision of the inclusion of both documents, allowing for a critical reading and perception of the concepts of inclusion to which both countries are committed.

Keywords: Education. Inclusion. Rights. Equity. Teacher Education.

Resumen: El documento normativo de la educación portuguesa se titula: Perfil de los alumnos que abandonan la Educación Obligatoria y el de la educación brasileña Base Curricular Nacional Común. La propuesta de este texto es, a través de una investigación documental cualitativa, realizada en estos documentos, con un enfoque en la perspectiva inclusiva de ambos, señalando la intencionalidad, los marcos legales y una comparación entre leyes educativas. Estos

documentos educativos em Portugal y Brasil respectivamente, tienen la intención y se basan en la agenda global y local de inclusión, justicia social, igualdad, respeto por la diversidad, entre otros valores perseguidos por las organizaciones intergubernamentales y por los estados-nación. Este artículo busca dialogar y debatir desde estos documentos en una perspectiva reflexiva sobre la letra de normas y prácticas de inclusión. Situar históricamente estos documentos y traer a nuestra reflexión la preocupación por lo que se puede y se debe hacer para que las prácticas pedagógicas posibiliten la concreción de tales intenciones normativas. Y principalmente señalar vías para la materialización de documentos educativos que en ocasiones no llegan al aula, y que las relaciones de estos documentos de diferentes países son significativas para el aprendizaje y mejoramiento del proceso educativo de ambas naciones. A partir de este estudio, es posible percibir la visión de la inclusión de ambos documentos, permitiendo una lectura crítica y percepción de los conceptos de inclusión con los que ambos países están comprometidos.

Palabras-clave: Educación. Inclusión. Derechos. Capital. Educación del profesorado.

1 INTRODUÇÃO

O Pós II Guerra Mundial foi um período fértil de construção de ordenamentos jurídicos internacionais, na ânsia de garantir aos seres humanos condições para que fossem respeitados em suas singularidades e em seus direitos essenciais, inerentes à condição humana. Em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os países signatários da ONU, inclusive Portugal e Brasil, passaram a perseguir o objetivo de concretizar os direitos essenciais às pessoas, Assembleia Geral da ONU (1948), dentre estes, o direito à educação para todos, sendo que estes direitos já vinham sendo objeto de atenção com a conferência das Nações Unidas convocada para criação da UNESCO em novembro de 1945 como verificamos em seguida.

Mesmo antes de se deflagrar a II Guerra Mundial, em tempos da Liga das Nações, a UNESCO surgiu como ponte de diálogo e de busca de garantias educacionais, criando o Comitê Internacional de Cooperação Intelectual (ICIC) em 04 de janeiro de 1922, porém suas atividades foram logo interrompidas pela II Guerra Mundial. Entretanto em 16 de novembro de 1946, 36 países assinam a carta que estabelece a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, s/d).

Entretanto, a educação para a paz, a princípio, no Pós II Guerra mundial, gradativamente foi assumindo internacionalmente um novo campo de preocupação vinculada ao projeto de Globalização, numa hegemonia neoliberalista, servindo aos interesses de se estabelecer condições competitivas, segundo Teodoro (2015). Convive-se com o paradoxo entre as Declarações de Direitos e os Interesses de Mercado, ambos coexistindo nas políticas de educação.

A criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como Unesco, nos campos da educação, ciência e cultura, ou no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento, como FMI e o Banco Mundial, ou plano da cooperação econômica num determinado espaço geográfico, como OCDE, deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais (Teodoro, 2015, p. 861).

Teodoro (2015) argumenta que a agenda estabelecida pelas organizações internacionais, exercem um papel decisivo nas políticas públicas dos Estados-Nações em que a influência dos mesmos se faz presente. E assim avalia-se que os documentos atuais norteadores da educação portuguesa e brasileira são frutos da

influência de uma agenda contemporânea de política educacional internacional, “as constantes iniciativas (seminários, conferências, workshops), estudos e publicações das organizações internacionais desempenham decisivo papel de normatização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda (Teodoro, 2015, p. 864)”.

A comunidade internacional acabou por estabelecer dessa forma, quatro pilares (Delors, 1996) para a educação no século XXI, que influenciam cada vez mais as políticas públicas dos governos signatários da ONU, que evidencia estes pontos no ordenamento jurídico educacional tanto em Portugal quanto no Brasil. Dessa maneira, analisa-se quais sejam as premissas que o ocidente passa a considerar como norteadoras da educação.

Os documentos que direcionaram, a partir de então, boa parte da educação ocidental se fez com base nestes quatro pilares decretados como essenciais para a educação para a paz: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1996). Um grande desafio para a educação seja em que país for é garantir a plenitude dessas aprendizagens em meio a contextos políticos, econômicos e sociais tão diversos e muitas vezes excludentes.

Este artigo objetiva dialogar sobre os documentos normativos da educação obrigatória nos dois países: Portugal e Brasil, já que entre esses países além de haver extensa relação histórica, possuem como características serem duas sociedades que passaram por regimes ditatoriais em sua história mais recente, mesmo após a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que certamente, guardadas suas devidas peculiaridades, esses períodos de exceção acabaram por interferirem na sociedade alargando as desigualdades sociais e a exclusão de direitos nas duas nações.

Trazer para esse diálogo uma breve contextualização histórica, inventariar quais as concepções de inclusão são defendidas em cada documento, visto que o viés de observação e interpretação é a inclusão. Propor reflexão sobre as possíveis contradições que perpassam os contextos de elaboração, debate com a sociedade, execução dos documentos que têm como função direcionar a práxis pedagógica luso-brasileira.

Este trabalho se pautará sob a perspectiva da educação inclusiva, promovendo reflexão sobre as leis, embasadas nos documentos: a) Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória – Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho, b) A Base Nacional Comum Curricular homologada em 20 de dezembro de 2017. O primeiro documento de Portugal e o segundo do Brasil.

O quadro teórico que embasa esta investigação, propõem reflexões a partir dos pressupostos do trabalho: A Diferença Somos Nós (Stoer & Guimarães, 2005), Refletir para (re) construir práticas (Silva, 2004), A Construção da Educação Mundial ou o lugar da Educação Comparada no Estudo das Políticas (e práticas) de Educação (Teodoro, 2015), Formação de Professores para Inclusão (Pimentel, 2012), O Direito à Educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina (Gentili, 2009), Educação: Um Tesouro a Descobrir (Delors, 1996) entre outros, e dos próprios documentos normativos.

A problemática que nos inquieta é procurar responder: o que fazer para que a letra dos ordenamentos

normativos existentes saltem do papel para uma realidade tangível? Precisa-se apontar caminhos para uma escola plural e democrática para além dos documentos normativos.

A princípio apresenta-se em linhas gerais historicamente as concepções de Inclusão e conseqüentemente trataremos da exclusão, pois só existe necessidade de haver inclusão justamente porque a exclusão é a realidade em que estamos inseridos, a exclusão é uma relação social como afirma Gentili (2009).

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante e nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência (Gentili, 2009, p. 1062).

Diante disso, com o embasamento destes documentos normativos procura-se apresentar os pontos congruentes e, se houver, contraditórios. Apresenta-se a análise crítica sobre as leis que garantem o direito à educação a todos e as realidades favoráveis ou não à concretude de tais direitos.

Discuti-se sobre os entraves e contradições entre a lei e a efetivação da mesma, procurando, a partir do quadro teórico escolhido, apontar possíveis formas de intervenção democrática, possibilidades de participação da construção da inclusão, pois se a exclusão é uma relação social como diz Gentili (2009) seu paradoxo, a inclusão, o seu antídoto talvez seja a democracia reclamada apontada por (Stoer & Guimarães, 2005).

Dialogando com o campo pedagógico, apresenta-se algumas contribuições, por exemplo, de acordo com Silva (2004) há necessidades de atitudes pertinentes à execução de uma diferenciação pedagógica e da flexibilidade curricular, e essas não são conquistadas apenas através da legislação que as fundamenta, mas depende da figura essencial, no processo, que é o professor, a professora. Desta forma, Silva (2004) propõe que a formação continuada é condição *sine qua non* para a concretude da inclusão social.

Uma escola inclusiva não acontece por acaso nem se decreta. Constrói-se. É evidente que depende de vontades políticas, mas depende, sobretudo, da resposta que a comunidade e a escola souberem dar. Não é possível pensar escola inclusiva sem ter em conta a comunidade onde a mesma se insere. Pela mesma razão, não é possível perspectivar uma escola para todos sem o envolvimento da comunidade e o envolvimento da escola com esta, envolvimento que tem que ser pensado a todos os níveis, com a participação de todos os atores (Silva, 2004, p. 58).

Desse modo, segue-se comparando as semelhanças e diferenças gerais nas duas sociedades investigadas quanto às desigualdades sociais, construção da exclusão e possibilidades abertas à construção de uma democracia reclamada (Stoer & Guimarães, 2005) a partir desses dois documentos normatizadores das práticas pedagógicas.

2 SÓ EXISTE INCLUSÃO PORQUE EXISTE A EXCLUSÃO!

A escola para todos é um grande desafio, pois vivemos em um mundo dilacerado pelas desigualdades sociais, pela concentração de recursos nas mãos de poucos que expõe a maioria a situações de vulnerabilidade.

Só há necessidade de nos preocuparmos com a inclusão seja de que ponto de vista for por estarmos inseridos num mundo caótico em que a exclusão vem deteriorando não só a humanidade como ao próprio planeta.

Não há como tratar da inclusão sem considerar que a mesma é fruto das relações sociais e que são essas relações sociais que precisamos também rever.

Falar em reconhecimento da diferença, sem ter em conta políticas educativas e sociais de redistribuição, parece corresponder a cair na armadilha do capitalismo flexível. Por outro lado, falar de redistribuição sem ter em conta o reconhecimento das diferenças na sua *incomensurabilidade* é permanecer presa de uma concepção estatista de cidadania, convivendo desconfortavelmente com a reclamação *a diferença somos nós* (Stoer & Guimarães, 2005, p. 139).

De acordo com Stoer & Guimarães (2005), o ocidente produziu a exclusão através de sua autocontemplação de sua superioridade ética e política, postulando sempre seu pensamento e conhecimento como universal, as formas de organização social e política as mais «desenvolvidas». Em outras palavras os outros seriam os diferentes, os excluídos. Os autores apresentam quatro modelos de conceptualização e legitimação dessa diferença no ocidente durante o curso de sua história: modelo etnocêntrico; de tolerância; de generosidade e modelo relacional.

E para cada modelo conceptual de legitimação da diferença os autores apontam as relações correspondentes na educação inter/multicultural, que aqui trazemos para nossa reflexão. Verifica-se que no *modelo etnocêntrico* a educação se fundamentava numa visão de posse de conhecimentos e valores absolutos, universais que deveriam ser transmitidos, desconsiderando outras formas de conhecimentos e outros valores.

(...) fundava uma educação segura de si mesma na transmissão de valores e de saberes assumidos como indiscutíveis e universais. (...) o processo de educação era o processo pelo qual as crianças e os jovens se tornavam *civilizados* e parte da grande cultura ocidental. Este modelo relaciona(va)-se com a educação inter/multicultural através da sua rejeição, isto é, ele constitui, por excelência, no domínio da educação, a abordagem monocultural (Stoer & Guimarães, 2005, p. 139)

Já no *modelo da tolerância* os autores interpretam que a relação na educação considerava:

Ser tolerante é, neste sentido, reconhecer a diferença sem a querer conhecer, ou, por outras palavras, querer resolver a questão da diferença através de uma preocupação com estilos de vida, relegando para segundo lugar as oportunidades de vida (Stoer & Guimarães, 2005, p. 139).

No modelo da generosidade a relação com a educação é interpretada como aquela que vai combater a redução das diferenças, segundo os autores aparece a necessidade de construir pontes, “promove-se o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica capazes de servir o fim de incluir o mais plenamente possível aqueles e aquelas que a ação da escola tinha precisamente contribuído para excluir” (Stoer & Guimarães, 2005, p. 140).

É no *modelo relacional* que os autores contribuem com uma visão mais pertinente às necessidades do presente em que já mencionamos no ponto anterior, *em que tempos vivemos?* Eles defendem um projeto de gestão da diferença e a negação de sua dominação, ou seja, os diferentes somos todos nós, e uma vez reconhecidos tanto como ponte quanto como margens (Stoer & Guimarães, 2005) o nosso papel será gerenciar nossas diferenças, compreendê-las e respeitá-las, pois, nenhuma diferença estará em posição subjugada(...) a educação inter/multicultural realiza-se sendo, por um lado, o lugar do encontro/confronto de diferenças e da sua negociação e, por outro, o lugar ele próprio agenciado pela diferença, isto é, é a própria educação escolar que é colocada nos guiões dos atores sociais e culturais e

não o contrário. A nossa diferença exprime-se através da educação inter/multicultural não como aquela que traz consigo a luz, a matriz, a generosidade, mas como aquela que traz a sua própria alteridade. As margens do nosso lado, da nossa diferença, podem traduzir-se num projeto de gestão de diferença, mas nunca na sua dominação (...) As políticas curriculares, parece-nos, ganhariam em assumir-se como terreno de dissenso, de confronto cultural, e menos como reduto último de identidades (mesmo a identidade nacional) que disfarçam sob o manto de um consenso sem conteúdo a perda da sua legitimidade social (Stoer & Guimarães, 2005, p. 140)

No modelo relacional caberá às escolas tratarem as diferenças, todas as diferenças, como possibilidades de encontro e confronto. Assim, cabe a escola gerenciar as diferenças para que a alteridade reine, para que a compreensão de si e do outro seja tanto ponte quanto margem (Stoer & Guimarães, 2005). Cabe a escola nesta concepção trabalhar a inclusão de forma alargada, a inclusão de todas as formas de se entender o mundo, de sentir o mundo, de perceber o mundo. Partindo desse pressuposto a escola precisa romper com a monocultura escolar para aderir ao multiculturalismo que perpassa a escola através de todos seus atores com suas peculiaridades e identidades próprias.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa social e mais especificamente da educação como campo de investigação, com um modo científico peculiar de tratar seu objeto de estudo se insere em um espesso cenário de abordagens, paradigmas, métodos e metodologias.

A pesquisa aqui relatada também se caracteriza na abordagem qualitativa, tendo em vista que se preocupa mais com os conceitos e considera a interpretação dos pesquisadores (Gil, 1991). Dentre os métodos dessa abordagem, podemos destacar a pesquisa documental aquela que busca compreensão de forma indireta, por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos, no caso dessa pesquisa, discute-se um documento formativo português, e outro brasileiro.

Adota-se uma abordagem qualitativa do método documental, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos nos documentos mencionados, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais.

São documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (Bravo, 1991).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória – Portugal

Este documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho nº9311/2006, de

21 de julho, está dividido, após o prefácio e o índice, em seis pontos:

- 1) notas introdutórias;
- 2) princípios;
- 3) visão (objetivos no Brasil);
- 4) valores;
- 5) áreas de competências;
- 6) implicações práticas.

Não serão tratados todos os pontos, mas alguns deles. Este documento possui 32 páginas e apresenta um referencial para que ao final da escolaridade obrigatória sejam alcançados objetivos de educação inclusiva.

A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia (DGE, 2017, p. 5).

Estes são os princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: a) Base humanista; b) Saber; c) Aprendizagem; d) Inclusão; e) Coerência e flexibilidade; f) Adaptabilidade e ousadia (DGE, 2017, p. 13).

De acordo com o documento Direção Geral da Educação – Ministério da Educação (2017), pretende-se que à saída dos alunos após 12 anos de escolaridade obrigatória, cada estudante domine a literacia (letramento no Brasil) cultural, científica e tecnológica, possibilitando aos mesmos analisar e criticar a realidade, assim como avaliar e selecionar informações, formular hipóteses e tomar decisões fundamentais. Seja autônomo, responsável, consciente de si, do outro e do mundo. Que seja capaz de lidar com as incertezas e mudanças do mundo, que reconheça nas Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias a importância para um mundo sustentável nos âmbitos: social, cultural, econômico e ambiental, local e global.

Que cada qual esteja apto para dar continuidade a aprendizagens e desenvolvimento pessoais, que respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática, que valorize a dignidade humana, que exerça a plenitude da cidadania, seja solidário, respeite e compreenda a diversidade cultural e seja aberto ao debate democrático. E que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social, de acordo com Direção Geral da Educação - Ministério da Educação (2017).

Os valores apregoados pelo documento: Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017, p. 17) são:

Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.

Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário com os outros.

Curiosidade, reflexão e inovação – Querem aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.

Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo; tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum (DGE, 2017, p. 9).

Consideram-se as seguintes áreas de desenvolvimento e aquisição das competências chave (2017, p. 19):

- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Bem-estar, saúde e ambiente;
- Sensibilidade estética e artística;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Consciência e domínio do corpo.

Estas competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica (DGE, 2017, p. 19).

Cada competência possui no documento um quadro de descritores operativos que enunciam e ilustram, sem se esgotarem, o desenvolvimento do aluno no final de 12 anos de escolaridade obrigatória, de acordo com Direção Geral da Educação- Ministério da Educação (2017). A seguir traz-se os descritores operativos de três grupos de competências, pois julgamos que pelo menos por esses três poderemos interpretar o que é o foco de nossa investigação, o prisma inclusivo. Assim, analisa-se as competências na área de relacionamento interpessoal, de desenvolvimento pessoal e autonomia e de bem-estar e saúde.

3.2 A Base Nacional Comum Curricular – Brasil

Este documento foi proposto a partir da necessidade do contexto educacional brasileiro, um país de extensão territorial continental precisa de um documento normativo para orientar a educação no país, e principalmente garantir um ensino de qualidade para os cidadãos em seu território.

O referido documento passou por um processo de discussão com a comunidade educacional brasileira, e após amplo debate, tinha a intenção de apresentar um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Contudo, no processo de elaboração o país

passou por instabilidade política, e a equipe de profissionais que estavam elaborando o documento foi inteiramente trocada, e assim, o documento saiu um pouco do que estava sendo construído anteriormente.

Após a homologação em 2020, o documento está organizado em cinco pontos:

- 1) Introdução;
- 2) Estrutura da BNCC¹;
- 3) Etapa da Educação Infantil;
- 4) Etapa do Ensino Fundamental;
- 5) Etapa do Ensino Médio.

O documento possui 600 páginas. Trata-se da inclusão que perpassa por todas as etapas de educação e ensino, portanto nos deteremos apenas a algumas características deste documento inclusas em sua maioria na introdução. Este documento está embasado em alguns princípios:

Princípios:

“... éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7).

Visão ou Objetivos:

O documento pretende ajudar na superação das políticas educacionais, contribuindo para o alinhamento de outras políticas e práticas, no âmbito federal, estadual e municipal, no que se refere à formação docente, à avaliação e à elaboração de currículos, também no que diz respeito à oferta de infraestrutura necessária para a plenitude do desenvolvimento educacional. Pretende-se através deste documento definir *as aprendizagens essenciais* que deverão ser construídas por cada estudante durante seus *treze anos de escolaridade obrigatória*. O objetivo é que ao corpo discente seja assegurado o desenvolvimento de *dez competências gerais*, designados no campo pedagógico como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme (Brasil, 2017)

Quanto aos princípios que regem o documento em Portugal são correspondentes aos princípios no Brasil os aspectos que dizem respeito: à formação humanista e à formação humana integral respectivamente, princípios também da ONU²/UNESCO³. Nota-se assim o alinhamento nos documentos.

No que diz respeito à educação inclusiva, tanto Portugal quanto o Brasil, a colocam em seus princípios, contudo na redação de Portugal há menção explícita a uma inclusão mais alargada, para além dos aspectos individuais, faz menção aos aspectos cognitivos, psicológicos, sociais e socioeconômicos.

O documento de Portugal deixa claro que a melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo. Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o reconhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida.

¹ BNCC –Base Nacional Comum Curricular – (Brasil, 2017).

² ONU – Organização das Nações Unidas.

³ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

(...) Incluir como requisito de educação, a escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconômico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional. A adoção do perfil é crítica para que todos possam ser incluídos e para que todos possam entender que a exclusão é incompatível com o conceito de equidade e democracia (DGE, 2017, p. 6).

Chama-se a atenção para a inclusão social que vai para além dos casos “tradicionais”, quando se pensava, há algum tempo, na inclusão na perspectiva apenas daqueles, alunos ou alunas, portadores de necessidades especiais devido às suas limitações ora cognitivas ora físicas ora mentais. Assim, abre-se o “leque” para a compreensão da inclusão de todos os “diferentes”, seja por sua cultura, seja por seu segmento social e econômico. Mais que isso se espera que a inclusão seja mais que acesso e permanência no espaço escolar, seja a promoção de desenvolvimento e aprendizagens qualitativas, significativas, de *todos*. Isso significa olhar para todos e para cada um e promover experiências de aprendizagens a partir de suas singularidades numa pluralidade de possibilidades de superação de seus condicionantes, sejam estes emocionais, cognitivos, sociais, econômicos.

Nota-se que tanto em Portugal quanto no Brasil se almeja atingir um perfil de aluno que tenha uma conduta inclusiva. Portugal trata disso nas palavras: que valorize a dignidade humana, que seja solidário, que respeite e compreenda a diversidade cultural, que rejeite qualquer forma de discriminação (DGE, 2017, p. 16).

Já o Brasil trata das competências que o estudante deverá desenvolver em habilidades e atitudes no que diz respeito à inclusão, nestes termos: (...) exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, compreendendo na diversidade humana(...) promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017).

Diante disso, há congruência nos dois países do que se espera alcançar com a educação escolar, no âmbito da inclusão. Portugal assim como o Brasil, também trata de competências chaves. As competências são determinantes no perfil dos alunos, numa perspectiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável (DGE, 2017, p. 10).

E sabe-se que o conceito de sustentável atualmente, não se refere apenas ao mundo natural, mas ao mundo social-humano, pessoas precisam ser consideradas em todas as suas necessidades e cada vez mais como pessoas que estão interligadas a um destino comum, habitar o Planeta Terra requer competências:

Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. As competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Podem ser representadas em termos visuais como uma construção integrada, de acordo com o esquema seguinte: (DGE, 2017, p. 10)

Nota-se que a legislação garante o direito à educação a todos, trata da inclusão em todos seus aspectos, organiza e normatiza, traça metas e objetivos a serem alcançados, porém tudo isso carece sair da folha do papel e se concretizar na vida de cada aluno, de cada sujeito que adentra aos portões da escola, pois mais que ter acesso ao sistema de ensino gratuito e obrigatório, tais sujeitos precisam para além da inclusão estarem integrados, assim nos debruçaremos brevemente sobre a contribuição teórica de Silva (2004) sobre o assunto.

Para Silva (2004), a “formação docente contínua” é um dos elementos importantíssimos para que se concretize o que está na Lei. Sabe-se que a realidade escolar está ainda distante da plenitude das legislações e as normatizações vêm com intuito de melhor preparar a instituição escola para o real cumprimento de uma agenda inclusiva. Segundo Silva (2004) a inclusão é uma questão de “atitude”!

A inclusão depende, sobretudo, da *atitude* com que se perspectiva e prospecta uma escola para todos, mas esta tem de sentir-se capaz de responder às tarefas que daí decorrem e que implicam algumas mudanças relativamente: à prática pedagógica dos professores, o que nos remete para a diferenciação pedagógica, à gestão, e à organização da escola e das turmas, o que aponta para a flexibilização do currículo. (Silva, 2004, pp. 51-52, grifos nossos)

A escola para *todos* precisa de uma gestão das diferenças (Stoer & Guimarães, 2005), e quanto à gestão escolar podemos salientar o quanto é primordial que as pessoas que gerem escolas sejam pessoas que conheçam tanto as teorias quanto a prática de inclusão, a vivência do processo ensino-aprendizagem. Infelizmente em alguns locais no Brasil as políticas públicas existentes vêm esvaziando as gestões de pessoas que conhecem a realidade da sala de aula, nomeando para ocuparem esses cargos pessoas que não são docentes, mas cargos políticos. O que já é diferente em Portugal, pois há um sistema de eleição. A gestão de professores, alunos, comunidade escolar deve ser valorizada para que haja uma boa orquestração de atitudes inclusivas, atitudes de respeito às singularidades.

Há muito que se lutar para que o direito à educação para todos seja cada vez mais concreto, já dizia Gentili (2009) sobre tais questões na América Latina:

A luta pelos sentidos da educação e, indissolúvelmente, a controvérsia pelos sentidos do direito que deve garanti-la fazem parte de uma luta mais ampla pelo modelo de sociedade que queremos, imaginamos e aspiramos a construir. O futuro do direito à educação e a luta contra a exclusão refletem-se no mesmo horizonte. Um horizonte no qual a conquista da justiça social e a igualdade educacional deverão sustentar os pilares de um projeto de emancipação e de liberdade para nosso continente. (Gentili, 2009, p. 1075).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória e a Base Nacional Comum Curricular são documentos que se propõem cumprir com a demanda atual de uma sociedade que se pretende tornar-se mais igualitária, humana, equitativa, inclusiva, porém há um caminho árduo a ser percorrido até à concretude de tais objetivos, pois as concepções de inclusão, no Ocidente, foram/é a maior parte das vezes etnocêntrica ou no modelo de tolerância, quando muito se chegou/chega ao modelo da generosidade, contudo há que se romper com esses modelos conceptuais para que se avance para o modelo relacional a tal ponto que todos percebam as diferenças.

Para que se trabalhem esses documentos seja em Portugal, seja no Brasil com a perspectiva relacional há que se investir em formação docente, pois incluir é uma atitude de quem se percebe tanto como aquele que inclui quanto como aquele que é incluído, pois caberá às escolas tratarem as diferenças, todas as diferenças, como possibilidades de encontro e confronto. Assim, cabe-se a escola gerenciar as diferenças para que a alteridade reine, para que a compreensão de si e do outro seja tanto ponte quanto margem.

Ambos os documentos, abrem caminhos para que haja essa tomada de percepção de que todos somos os diferentes, defendida pelo modelo relacional. Fica aqui a provocação a cada leitor, a cada escola, a cada professor para que se descentre e arrisque ver que eles e nós somos parte de uma mesma relação.

A partir daí há que se munir de coragem e ousadia para se *empoderar* e exercer a democracia reclamada, a democracia para além das formalidades democráticas. Exercitar sim o direito à fala tanto quanto o direito à audição. Essa atuação de cada um e de todos não é dada, é construída, é conquistada, é fruto de luta. Essa luta de cada dia que requer de todos nós resistência aos condicionantes que insistem em nos excluir das tomadas de decisões e participações.

REFERÊNCIAS

- Boff, L. (2018). *Brasil: Concluir a refundação ou prolongar a dependência*. São Paulo: Editora Vozes.
- Brasil. (2016) Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*, [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), 2016. Acesso: 24 jul. 2021.
- Bravo, R. S. (1991) *Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios*. 7. ed. Ver. Madrid: Paraninfo.
- Correa, C. B. *et. al* (2019) do abismo entre a previsão e a concretude do direito à vida e a segurança no direito pátrio e seu distanciamento diante do agravamento da pobreza. *Anais Seminário Científico do UNIFACIG*. Volume 5.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO/ EDIÇÕES ASA/ Cortez
- DGE, M. D (2017) *Perfil dos alunos a saída obrigatória*. Disponível em: dge.mec.pt/sites/default/files/curriculo/projeto-autonomia-e-flexibilidade/perfil-dos-alunos.pdf. Obtido de dge.mec.pt: dge.mec.pt/sites/default/files/curriculo/projeto-autonomia-e-flexibilidade/perfil-dos-alunos.pdf. Acesso: 21 jul. 2021.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2020) *Pedagogia do oprimido*. 74. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gentili, P. (2009) O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, 30, 1059-1079.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da Globalização*, Lisboa, Lisboa: Editorial: Presença.
- Gil, A. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Morin, E. (2020) Nós temos que viver com incerteza (C.L.U. –Entrevistador) Paris, França. Obtido de *Le Journal*.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos direitos do homem*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Obtido de Nações Unidas.Org. Acesso: 24 jul. 2021.

Pimentel, S. C. (2012). Formação de professores para inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: t. A. Therezinha Guimarães Miranda. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.

Silva, M. O. (2004). Reflectir para (re) construir práticas. (u. O. Educativos, ed.) *Revista Lusófona de Educação*, 8, 2 51-60.

Stoer, S. R., & Guimarães, A. (2005). *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto, Portugal: edições Afrontamento.

Teodoro, A. N. (2015). A construção da educação mundial ou o lugar da educação comparada no estudo das políticas (e práticas) de educação. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, 12, 859-877.

UNESCO. (1998). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. Paris.