GENTILLI, Pablo. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: Os Significados da Privatização no Campo Educacional. In: OLIVEIRA, Maria N. (Org.) As Políticas Neoliberais no Contexto da Globalização. Ilhéus: Editus, 1999.

GENTILLI, Pablo. Debates realizados no Seminário "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil". In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sergio.

(Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

HORA, D. L. da. Gestão Democrática na Escola: Artes e Ofícios da Participação Coletiva. São Paulo: Papirus, 1994.

KRAUSZ, R. R. O Poder das Organizações. São Paulo: Nobel, 1988.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo:

Cortez, 2003.

LIMA, L. Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, L. A Escola como Organização Educativa. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, E. F. A Eleição de Diretores do Ensino Público do DF: Avanço ou Manipulação? Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, jul./dez. 1987.

MENDONÇA, E. F. A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira. Campinas: Edições Lapplane, Unicamp, 2000.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 1999. PARO, V. H. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, S. M. Z. Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Escolar. In: OLIVEIRA, Dalila. Gestão Democrática da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, M. L. de. Desenvolvimento de Comunidade e Participação. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ELISABETH APARECIDA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo aborda a inter-relação que existe entre currículo e a inclusão no contexto das políticas e práticas educacionais. Analisando-se os modelos e as lógicas das políticas curriculares, bem como os processos da sua regulação ao nível da escolarização, sustenta-se que currículo abordado como realidades teóricas diferentes, nem sempre amplamente incluídas em bibliografia considerada fundamental.

Basicamente o objetivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, de forma que escolas públicas ou particulares ofereçam total atendimento educacional especializado.

Palavras Chave: Inclusão; acesso; perspectivas educacionais; escolarização.

ABSTRACT

The article addresses the interrelationship that exists between curriculum and inclusion in the context of educational policies and practices. Analyzing the models and logics of curricular policies, as well as the processes of their regulation at the level of schooling, it is maintained that the curriculum approached as different theoretical realities, not always widely included in bibliography considered fundamental.

Basically the objectives of Special Education in the Inclusive Education Perspective are to guarantee access, participation and learning for students with disabilities, global developmental disorders and high skills, so that public or private schools offer full specialized educational assistance.

Keywords: Inclusion; access; educational perspectives; schooling.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: prepon-

derantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação.

ÊNFASE

Há escolas, professores e pais que erroneamente consideram crianças com aprendizagem lenta, dislexia, hiperatividade, dificuldades emocionais ou de atenção concentração como deficientes.

Conforme as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)7 são consideradas pessoas com deficiência aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e comunidade. São os alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual e os alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Estes últimos são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro autismo e psicose infantil.

Os alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentarem grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de interesse. Esses alunos necessitam de flexibilização e enriquecimento curricular.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

(ABRAMOWICZ, 1997).

O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO

Para compreendermos a evolução histórica da atenção às pessoas com deficiência, não podemos deixar de olhar como as gerações passadas lidaram com fenômenos inusitados e até então desconhecidos cientificamente, e observar como as representações socioculturais acerca das deficiências foram construídas.

Na antiguidade, as sociedades rejeitavam as diferenças, as atitudes frente às pessoas com deficiência eram de repúdio, forte discriminação e eliminação do convívio familiar e social. A literatura da Roma antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia, Platão, em seu livro "A República" conta que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

A Idade Média conviveu com sentimentos de repulsa ou superproteção diante das deficiências: os deficientes mentais, os criminosos ou loucos eram considerados possuídos pelo demônio, por isso eram banidos da sociedade; aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento de filósofos cristãos a crença oscilava entre castigo, culpa e expiação do pecado. Algumas passagens encontradas na literatura da época e na bíblia permitem analisar a sua natureza e procedimentos. Nesse período, o "valor" de um homem estava vinculado de acordo com os preceitos da nobreza, tal valor era baseado nas características pessoais ou na "utilidade" que o indivíduo poderia oferecer, dessa forma, a "pessoa diferente", era praticamente exterminada por meio do abandono (ARANHA, 2005)

Esses sentimentos ambivalentes oscilavam entre rejeição extrema, piedade, comiseração e superproteção os quais marcaram as primeiras iniciativas e ações de proteção às pessoas com deficiência em hospitais, prisões e abrigos de cunho caritativo e religioso. Nas cartas de São Thomas de Aquino encontra-se o conceito de deficiência como um fenômeno natural da espécie humana.

As primeiras iniciativas para educação de pessoas com deficiências surgiram na França, em 1620, com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar surdo a falar; o abade Charles M. Eppé criou o "Método de Sinais" e iniciou a educação dos surdos. O Instituto Real dos Jovens Cegos foi fundado em 1784, por Valentin Hauy. Mais tarde, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por relevo (seis pontos), denominado Sistema Braille que possibilitou a educação e independência das pessoas cegas.

Somente a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948) fica assegurado o direito à educação fundamental para todas as minorias, entre elas as pessoas com deficiência, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno da personalidade humana. A garantia desse direito surge pela primeira vez, em nosso país, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional2 – Lei nº 4.024/61 que dispôs sobre

a educação de excepcionais preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71 veio garantir o tratamento especial para os alunos com deficiência e superdotação, reforçou a criação de políticas especiais, a ampliação de escolas especiais financiadas pelo poder público e a criação de classes especiais na rede pública de ensino. Paradoxalmente, o que se pode observar, no Brasil, foi a expansão e criação de escolas especiais por todo o país.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)3, Lei nº 8.069/1990 dispõe sobre a proteção integral da criança e estabelece o direito à educação como prioritário e a oferta do atendimento educacional especializado pela escola como previstos na Constituição.

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas. (ARANHA, 2005, p. 5).

A POLÍTICA DE INCLUSÃO

O processo educacional excludente, paralelo e assistencialista, começou de certa forma a ser desconstruído pelo viés socioantropológico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB2 que pretendeu superar o conceito fixo de deficiência localizado no sujeito, nas limitações e nas impossibilidades e passou a questionar as práticas pedagógicas segregacionistas.

Para tanto, adotou os conceitos de Educação Para Todos e das Necessidades Educacionais Especiais, o primeiro divulgado pelo Movimento Internacional de Educação para Todos (Jontiem, Tailândia, 1990) e o segundo pela Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), documentos dos quais o Brasil foi signatário.

O conceito de necessidades educacionais especiais, adotado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica4, não pretendeu focalizar a deficiência da pessoa e sim as condições da escola, as estratégias de ensino, os recursos, os apoios especializados organizados para atender as necessidades educacionais dos educandos com deficiência. A crença é de que essas estratégias e ações permitam o acesso ao currículo com promoção da aprendizagem.

Trata-se de um novo conceito que não responsabiliza apenas o aluno pelo seu sucesso ou fracasso escolar, mas aponta para a importância da interação entre as características e necessidades individuais do aluno com o ambiente social, cultural e educacional.

Essas diretrizes admitiram em caráter transitório classes especiais para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização e aos que necessitassem de ajuda e apoio intenso e contínuo.

Hoje, de acordo com a evolução dos Direitos Humanos, as escolas e classes especiais deixam de existir como proposta política e pedagógica, pois a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência5, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, recomenda a inclusão irrestrita em todos os níveis de ensino. Estabelece que as pessoas com deficiência "não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência" (Art.24).

Para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, torna-se importante a clarificação do conceito de deficiência e de educação especial bem como conhecer os seus objetivos.

Na proposta da educação inclusiva, a escola passa a ser concebida como um espaço privilegiado para lidar com a diversidade, diferenças culturais, sociais, bem como para combater a situação de desigualdade e exclusão em que vivem as crianças brasileiras.

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) postula sobre a existência de apenas um tipo de escola, a escola regular, a qual deve se organizar para lidar com as diferenças, com os níveis diferenciados de capacidades e ritmos de aprendizagem. Recomenda que as escolas especiais desenvolvam o atendimento educacional especializado não como substitutivo do ensino regular, mas como atividades de complementação e suplementação curricular. Por exemplo: o aluno com deficiência intelectual frequenta em um período a escola regular, com meninos e meninas de sua idade cronológica, no outro período frequentará o Atendimento Educacional Especializado. Nesse trabalho, os professores especializados desenvolverão atividades específicas para o desenvolvimento das funções cognitivas, para o desenvolvimento linguístico, atividades funcionais para autonomia e independência, habilidades sociais e de domínio da comunidade, entre outras.

Os objetivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, de forma que escolas públicas ou particulares ofereçam: atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores

para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial tendo em vista a implementação das políticas públicas.

Os instrumentos para se atingir os objetivos da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola são necessariamente o conhecimento das teorias educacionais e das propostas existentes neste sentido, e sua divulgação aos professores para que ocorra a sensibilização e a conscientização da comunidade escolar. O desafio da superação das dificuldades de inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, requer que se ultrapasse às práticas tradicionais e os sentimentos acerca das pessoas com necessidades educativas especiais, realizando a integração, nos âmbitos escolar, laborativo e comunitário, isto é, física, funcional, social e societal, deparando-se sobre a proposta que apresente, na atualidade, possibilidades concretas de promover o processo integracionista, defenda e implante a inclusão dos diversos grupos de alunos com necessidades educativas especiais, na escola de ensino regular.

2.2 A EXCLUSÃO NO PROCESSO SOCIAL

O processo de exclusão, na sociedade moderna, se dá por meio da inclusão marginal, ou seja, exclui-se para depois reincluir em condições adversas. Os fatores de exclusão são de duas ordens: biopsicossiais e sociais; os primeiros dizem respeito às deficiências físicas, intelectuais, psicológicas, e o segundo refere-se às desigualdades sociais que geram diferenças entre os indivíduos. Essa classificação tem como parâmetros valores, comportamentos, cultura, entre outros, definidos como "normais". Os processos de exclusão se manifestam em práticas de hostilidade, rejeição, segregação, humilhação, ocasionando, por sua vez, a organização desses excluídos em grupos, através de movimentos sociais, que buscam lutar pelos seus direitos de cidadãos.

Diante da relação pessoal entre os sujeitos, práticas de inclusão se manifestam. Estas, contudo, são mais de ordem mecânica, ou seja, natural, que orgânica, consciente e deliberada. Cabe, na atualidade, alavancar propostas de efetiva inserção sendo necessário, para isso, trabalhar num duplo sentido: com os próprios excluídos e com os demais integrantes da sociedade para que desenvolvam atitudes de acolhimento. Essas ações de inserção envolvem desde aspectos físicos do ambiente como os simbólicos. Salienta a autora que as representações simbólicas que se têm dos deficientes são as mais difíceis de serem transpostas porque são instituintes, ou seja, o discurso que se tem da realidade constitui a própria realidade, pois representa o sentido que se atribui às coisas, pessoas, acontecimentos, gerando um imaginário individual e coletivo sobre o mundo, inclusive sobre os deficientes, que orientam as relações e práticas dos e entre os sujeitos. "O imaginário, mais do que cópia do real, é uma forma de ligar as coisas ao eu, ou de plasmar visões de mundo, modelando condutas e estilos de vida"

Como se evidencia, há vários mecanismos, na escola, que podem afetar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que não dependem, única e exclusivamente, dos atores principais desse processo, ou seja, dos professores e dos alunos. Aos professores cabe o rótulo de incompetentes e aos alunos de deficientes. Assim, cabe conhecer e compreender os contextos nos quais ocorre a aprendizagem a fim de evitarmos, simplesmente, rotular os sujeitos sem levar em consideração as condições nas quais ocorreram os problemas de aprendizagem.

...transformar questões sociais em biológicas tem sido chamado de biologização, entender que as dificuldades de aprendizagem de inúmeros alunos traduzem um seu "defeito", chama-se patologização e a busca de soluções, fora do eixo de discussão de natureza político-pedagógico, é denominada medicalização do processo ensino- aprendizagem (Collares e Moysés, 1996 apud Carvalho, 2004: 59).

2.3. PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DE UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

Os documentos já produzidos acerca da educação, tais como a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, dentre tantas outras, apresentam as ideias fundamentais para que se elaborem propostas de educação inclusiva.

A globalização da economia traz em seu bojo uma maior competitividade e desigualdades entre os países dificultando, ainda mais, a efetivação de projetos educacionais inclusivos. Desse modo, somente estar contido nos textos das leis e documentos oficiais os princípios da inclusão, não garante sua concretização. Como afirma Rosita, "mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato" (ROSITA, 2009)

Há de se organizar os meios internos e externos à escola, para implementar propostas inclusivas, já que os princípios e fundamentos necessários para a elaboração de projetos de inclusão são os ideários democráticos tão bem elucidados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2.4 A ESCOLA E A PREVENÇÃO NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

As reformas educacionais em curso apresentam limites ao serem implementadas nas escolas que, por sua vez, provocam ações interventivas buscando superar esses desafios da prática.

Os desafios elencados por Mittler são: as desigualdades de condições das próprias escolas (as localizadas nos bairros mais pobres possuem estrutura mais precária); a participação dos pais que, em geral, é menor nas regiões mais pobres; baixa auto estima dos professores que trabalham em condições precárias, o que impacta no trabalho que realizam junto aos alunos; baixa expectativa da escola e da própria comunidade em relação ao progresso das crianças; dificuldade de programas de inclusão diante de tamanha exclusão existente; ausência das crianças às aulas mesmo estando matriculadas nas escolas.

Diante desses problemas que limitam a efetivação das propostas de reforma, o governo britânico elaborou um conjunto de ações buscando superar esses limites:

1. Elaboração de programas-piloto destinados às crianças que vivem em áreas pobres, extensível, posteriormente, a todos;

2. Organização da educação em zonas (reunião de cerca de 20 escolas) cuja gestão é de autoridade local com participação da comunidade;

3. Programa de ação que incentiva a excelência nas cidades iniciado em algumas poucas cidades sendo prevista a extensão a todo o país. Segundo o autor, o que vem se dando é a criação de escolas-modelo cuja gestão e responsabilidade é local;

4. "Estratégias Nacionais de Alfabetização e de Aquisição dos Números" de caráter universal abrangendo, portanto, todas as escolas do país, enfocando a alfabetização e a aquisição dos números em todas as crianças.

5. Medidas destinadas aos alunos do ensino médio, principalmente do 1o ano, a fim de adequar os conhecimentos e habilidades deles às exigidas para esse nível de ensino, por meio do desenvolvimento de programas de "reforço" aos estudantes, formação e aperfeiçoamento do magistério.

Apesar de todos os programas britânicos em curso intentando uma educação inclusiva, alerta o autor que, se não for efetuada uma reorganização das estruturas e currículo da escola, o projeto educacional não se efetivará.

2.5 ENFIM UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideramse pertencentes, e às quais acreditam que possam dar uma contribuição. Os alunos não podem construir uma comunidade, não podem ficar à vontade, se acharem que o preço a pagar é a indiferença às suas próprias diferenças e às de seus colegas. O objetivo de todo educador deve ser o de explorar honestamente as diferenças, dando oportunidades aos alunos de experimentar e compreender a diversidade dentro de uma comunidade segura e protetora.

As crianças diferenciam-se em muitos aspectos, e a identidade de cada uma delas é moldada por sua participação como membro de grupos variados, a étnica da nossa sociedade e das nossas escolas tornou imperativo que os programas e os currículos escolares sejam sensíveis às diferenças entre as crianças. O objetivo deve ser a criação de uma comunidade que englobe as diferenças, use-as entre as crianças como parte do currículo, e respeite as diferenças dos alunos por meio de todos os aspectos do programa da escola.

Aprender sobre as diferenças não pode ser uma atividade separada do currículo, uma feira multicultural de um dia pode ser uma experiência de aprendizagem interessante para as crianças, mas pouco contribui para comunicar a mensagem de que os alunos com deficiência tem seu valor na sociedade. Os professores que lecionam em comunidades predominantemente têm uma responsabilidade particular pelo ensino da diversidade e por fazê-lo de modo preciso e respeitoso.

Praticamente todas as atividades ou todos os projetos curriculares podem ser expandidos ou redefinidos para tornarem-se inclusivos. Os alunos podem ser estimulados para enxergarem a diversidade na pintura e os efeitos das várias influências culturais na arte, por exemplo.

Toda pessoa tem uma cultura, uma origem, uma história e costumes que informam sua vida cotidiana, suas crenças, suas atitudes e seu comportamento. Uma maneira particularmente útil de começar a falar sobre origens e culturas diferentes é através dos nomes das crianças. As diferenças de linguagem (sotaques, por exemplo) apresentam outra maneira excelente de aprendizagem sobre a diversidade. Todas as crianças podem aprender os rudimentos da linguagem de sinais, podem aprender o alfabeto braille e podem aprender a dizer frases importantes em outros idiomas.

Há muitos tipos de famílias. Por isso, os professores devem tomar cuidado com a implementação de projetos ou de atividades que presumam que todas as crianças vêm de famílias nucleares tradicionais. Também devem usar de cautela ao dar lições referentes às árvores familiares, fotos de bebê e outras atividades que presumem que as crianças estão morando com seus pais biológicos e têm acesso a informações sobre seus primeiros anos de vida.

Em relação às diferenças de gênero, como acontece com outras áreas de diferenciação, os professores devem propiciar às crianças o reconhecimento e a aceitação das diferenças de sexo e, ao mesmo tempo, não