



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte
24 a 28 de maio de 2004

Realização:



Sessão de Comunicação “Educação Inclusiva – Processos Escolares”

ESCOLA PLURAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

Jerusa de Pinho Tavares Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação em Educação

R. Dom Lúcio Antunes, 424 / 1301, Coração Eucarístico. CEP. 30.535-630 – Belo Horizonte / MG.

Telefone: (31) 3375 8071 – (31) 9667 3208

E-mail: jerusa_jerusa@yahoo.com.br

A seletividade e a exclusão, profundamente arraigadas no imaginário social, são, freqüentemente, tomadas como mecanismos naturais, inevitáveis e, até mesmo, necessários para a manutenção da ordem nas sociedades modernas e da qualidade dos sistemas escolares. Tais mecanismos possuem, no entanto, uma origem histórica e, servindo a uma complexa e sofisticada rede de controle e ordenação social, foram sendo incorporados à "forma-escola" (FREITAS, 2003) atualmente predominante.

Almejando a superação de tais mecanismos, movimentos sociais de caráter diverso organizam-se em torno da defesa dos interesses de inúmeros grupos, privados de usufruir direitos humanos essenciais, entre eles, o da escolarização básica em escolas públicas.

Vieira (2001, p.79) afirma que tais movimentos não buscam influenciar apenas o Estado na elaboração/execução de políticas. Visam, também, atuar no sentido de promover o desenvolvimento e a conscientização da própria sociedade civil e a transformação de

"estruturas tradicionais de dominação, exclusão e desigualdade que, fora do aparelho de Estado, se encontram enraizadas nas instituições, normas, valores e identidades coletivas, baseadas em preconceitos de raça, classe e gênero".

Acreditamos, pois, que o objetivo maior dos movimentos sociais esteja, hoje, representado pelo ideário da sociedade inclusiva que, nas palavras de Ratzka (1999),

é uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano (p. 21).

Entre toda a diversidade humana que compõe a sociedade e habita o cotidiano escolar, desestabilizando a cada instante o ideal de homogeneidade perseguido, focalizamos, para fins do presente texto, indivíduos com algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental, inseridos em escolas comuns. Segundo princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tais escolas, na medida em que seguem orientações de cunho inclusivo, constituem os meios mais capazes para o combate de atitudes discriminatórias, para a criação de comunidades abertas e solidárias, para a construção de uma sociedade inclusiva e a garantia de educação para todos.

Entretanto, após pesquisas junto a diversas instituições de ensino, Marques (2001) constata que provavelmente a maioria das escolas que temos hoje não se vê preparada para oferecer educação de qualidade para todos, mas para atender somente alunos com boa capacidade cognitiva, que não apresentem déficits reais ou circunstanciais.

As justificativas em torno da dificuldade de atendimento às crianças com deficiência baseiam-se, na maioria das vezes, na inadequada estrutura física e material das escolas, no descaso dos poderes públicos, no despreparo dos professores, na quantidade de alunos em sala, etc.

Não desconsideramos o peso de tais fatores, mas compartilhamos com Mantoan (2003) a crença de que uma das principais barreiras à inclusão reside no fato de as escolas estarem ainda organizadas para atender a alunos idealizados que, na realidade, não existem. Abordada por um professor que lhe propõe que a escola inclusiva seja uma utopia ou uma fantasia, eis a resposta da autora:

Professor, penso que é exatamente o contrário. Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal me parece que é o senhor (...). Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos (p.58).

Para a autora, não é difícil imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas que possuem tal perfil organizacional. *“É como se o espaço escolar fosse de repente invadido e todos os seus domínios fossem tomados de assalto”* (MANTOAN, 2003, p.49).

De acordo com as pesquisas de Barros (2003, p. 103), um dos caminhos para novas formas de perceber o outro em sua diferença já vem sendo trilhado mediante a presença do estranho em espaços sociais histórica e ideologicamente não reservados para ele. Tal presença *“força as amarras, flexibiliza o pensar, faz a rede social vibrar [...], nos promete novidades quanto aos nossos próprios limites, nos permite assumir a ambivalência que nos constitui”*.

Neste sentido, experiências de inserção de crianças com deficiência em escolas comuns vêm sendo realizadas em todo o País. Em Belo Horizonte, por exemplo, a implantação do Programa Escola Plural – com o objetivo de reverter o percurso de exclusão social de crianças e adolescentes e garantir a oferta de educação de qualidade para todos – e a difusão dos princípios da educação inclusiva a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ambos no ano de 1994, parecem incentivar a construção de estratégias que favoreçam a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns e em outros espaços sociais não segregados.

O atendimento das necessidades específicas desse público exige alterações na lógica da organização escolar e na prática pedagógica do professor, o que pressupõe profundas modificações de cunho ético, político, cultural e ideológico. Assim, no contexto da Escola Plural, cujos princípios visam *“assegurar o acesso e o percurso escolar a todos os educandos, construindo uma escola qualitativamente capaz de responder aos desafios da heterogeneidade”* (BELO HORIZONTE, 2000, p. 29), o ingresso cada vez mais freqüente de alunos com deficiência pode contribuir para a revisão de práticas, a formação de novas competências e a construção de estratégias de ensino/aprendizagem mais condizentes com as necessidades do alunado em geral.

Na tentativa de redefinir aspectos significativos da estrutura e organização das escolas, visando a uma profunda intervenção nos mecanismos excludentes do sistema escolar e na cultura seletiva que os legitima, o Programa em questão organizou-se em torno de diversos núcleos.

O primeiro deles aposta numa intervenção coletiva mais radical, que alcance a raiz do problema da evasão escolar, da reprovação e da repetência garantindo, assim, o direito popular à educação e à cultura. Pretende, a partir daí, que dimensões culturais da formação humana – até então marginalizadas em prol de uma estreita concepção de educação voltada basicamente para o domínio de habilidades e saberes que visam à inserção no mercado de trabalho – sejam incorporadas ao cotidiano escolar.

Ao introduzir o núcleo vertebrador que trata da reorganização dos tempos escolares, o Programa afirma que rupturas ou interrupções do processo de socialização-formação entre sujeitos na mesma idade-ciclo “*não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero, ritmo de aprendizagem etc*” (BELO HORIZONTE, 1994/2002, p.17).

A organização escolar em ciclos de formação, concebida como um dos principais núcleos do Programa político-pedagógico da Escola Plural, incorpora uma concepção de formação global do sujeito, considerando a diversidade e os ritmos diferenciados no processo educativo e contrapondo-se à noção temporal em vigor na maioria das escolas.

De acordo com Freitas (2003, p.55), há uma estrutura historicamente construída, cuja função de exclusão e dominação já está posta nos sistemas escolares, à qual os ciclos deverão contrapor-se. “*Os ciclos desejam contrariar essa lógica. Aí reside parte de sua dificuldade: há um preço a ser pago por se contrariar lógicas instituídas*”.

A fim de superar tal estrutura, o Programa Escola Plural propõe a reorganização do tempo de escola, de ensino-aprendizagem e de socialização a partir de princípios temporais mais democráticos. Assim, prevê que o tempo escolar seja organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais. Espera que os educandos – e não mais o conteúdo – passem a ser seu eixo vertebrador.

Na medida em que assume o desenvolvimento integral dos alunos, tal Programa pretende que o conhecimento escolar seja construído a partir de uma visão globalizante, que

reconheça e reflita sobre questões de interesse social, tendo como referência diversos aspectos culturais, até então descolados das disciplinas.

Essa ampliação da relação de ensino/aprendizagem pela noção de formação humana parece-nos essencial para a construção de uma educação inclusiva, pois o princípio difundido no imaginário social, de que professor é aquele que ensina e aluno é aquele que aprende, em tempos ou etapas predeterminados parece dificultar a valorização da diversidade constituída de alunos que não reproduzem os conteúdos no ritmo esperado.

Parece-nos importante salientar, no entanto, que confusões em torno das diferenças de significado entre o princípio da organização em ciclos e o da progressão continuada vêm gerando intensa polêmica e dúvidas sobre as possibilidades reais de oferta, por parte da Escola Plural, de uma formação de qualidade à população, especialmente àquela parcela constituída pelas crianças com deficiência, principal foco de nossa análise.

Embora alguns autores se refiram à organização escolar em ciclos atribuindo a esta os mesmos princípios da progressão continuada, Freitas (2003), Zaidan (1999) e documentos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED (BELO HORIZONTE, 1994/2002), insistem para que se estabeleçam diferenciações entre essas propostas.

Para Zaidan (1999), algumas iniciativas de organização escolar em ciclos de quatro anos como, por exemplo, a do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, que, em 1997, implantou o regime de progressão continuada em Minas Gerais, não rompem com as bases do ensino seriado, na medida em que dividem o Ensino Fundamental em dois ciclos de quatro anos e condicionam a conclusão de cada um deles ao resultado de uma avaliação. A autora afirma que tais medidas possuem um viés predominantemente administrativo e visam, basicamente, à garantia de um fluxo contínuo de alunos por um período mais longo e a eliminação dos altos índices de retenção nas séries iniciais.

Segundo Freitas (2003), a estratégia de organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno – como é o caso das propostas de Porto Alegre, com a Escola Cidadã e de Belo Horizonte, com a Escola Plural – difere profundamente da estratégia de se agruparem séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno. Para o autor,

a primeira [organização por ciclos de formação] exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda [progressão continuada] é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.) (FREITAS, 2003, p.9).

Por fim, Freitas (2003, p. 36) insere a organização por ciclos numa perspectiva de mudança mais ampla, ressaltando que sua importância mostra-se muito mais ligada a um “*longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola*” do que a uma solução pedagógica ou econômica para o problema do fluxo escolar.

Devido à citada confusão de significados percebemos, em visitas preliminares às escolas que constituem campo de pesquisa para o projeto que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o aparecimento de interpretações simplistas sobre os processos de inserção de crianças com deficiência em escolas comuns da Rede. Tais interpretações serão melhor investigadas ao longo da pesquisa e expostas em momento oportuno.

Dúvidas a respeito dos procedimentos avaliativos são também levantadas quando a questão é a inserção de tais crianças em classes comuns. Os objetivos de sua escolarização e os critérios a serem considerados nos momentos de avaliação e promoção ainda constituem objeto de profundos questionamentos.

Este debate reacende, também, a polêmica já vislumbrada por Moreira Leite (1959) sobre as dificuldades dos professores diante do trabalho com turmas muito heterogêneas que resultam tanto da organização escolar em ciclos quanto da inserção de crianças com deficiência nas salas de aula comuns. Na concepção de Mantoan (2002), no entanto,

não se pode imaginar uma educação para todos quando caímos na tentação de construir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar, e determinados para cada nível objetivos e tarefas adaptadas e uma terminalidade específica. E, mais ainda, quando encaminhamos os que não se enquadram em nenhuma dessas determinações para classes e escolas especiais (p.23).

Silva e Davis (1993) afirmam que o acúmulo da polêmica em torno da progressão continuada – ou de outras formas de organização escolar diferentes das tradicionais – acaba por dificultar o exame de uma questão central: a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna.

Outro ponto polêmico em discussão refere-se à validade da manutenção de serviços isolados e/ou paralelos de atendimento especial. Alternativas como as salas de recursos, as classes ou escolas especiais são consideradas por alguns educadores como mecanismos de manutenção da noção de que o atendimento às necessidades de crianças com deficiência é de responsabilidade de especialistas. A própria SMED admite, por exemplo, que o contingente de alunos encaminhados refletia a tendência das escolas em considerar a sala de recursos como alternativa para superação do fracasso escolar, uma espécie de ‘tábua de salvação’ para os problemas do ensino regular (BELO HORIZONTE, 2000, p. 21, grifo do autor).

No âmbito de tal discussão, um dado importante fornecido pela SMED (BELO HORIZONTE, 2000, p. 18) é o de que, apesar de as escolas de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte terem sido criadas com a intenção de cumprir função integradora, a maioria dos alunos que nelas ingressam tem permanecido nessas escolas por tempo indeterminado. Assim sendo, um dos maiores desafios com relação a essa modalidade educacional é a de situá-la na perspectiva da consolidação da educação inclusiva.

Por fim percebemos, em muitas das escolas comuns até então visitadas, uma atmosfera de indefinição, na qual ainda há muito mais dúvidas e perguntas do que propostas. Tal momento está refletido nas afirmativas de Mainardes (1998) e Arroyo (1999), de que novas formas de organização do trabalho escolar criam a necessidade de se repensar o sentido da escola e nos levam a questionar determinadas concepções e práticas que vão se revelando inadequadas.

Assim, ao invés das intervenções coletivas radicais pretendidas pelo Programa Escola Plural, em grande parte das escolas da Rede prevalece o trabalho isolado de professores ansiosos por receber o apoio que julgam necessário para que possam desenvolver estratégias pedagógicas visando a atender às especificidades daqueles alunos – com ou sem deficiência – que destoam da média geral de desenvolvimento cognitivo da turma.

No contexto atual, em que muitos professores caracterizam o aprendizado em torno da concretização da escola inclusiva como solitário e doloroso, a troca de experiências e a maior proximidade entre os profissionais das escolas e os setores da Rede Municipal, responsáveis por seu acompanhamento e orientação, parecem essenciais para que os

professores – através de uma sólida e permanente formação em contexto, pautada na reflexão e no debate sobre as questões diárias que os desafiam – sejam incentivados a desenvolver estratégias de intervenção mais coletivas e solidárias.

Felizmente temos encontrado, por outro lado, experiências inovadoras que, apesar de escassas, florescem em escolas onde os professores assumiram o compromisso coletivo em torno do atendimento às necessidades de seus alunos, considerados responsáveis de toda a escola e não de um professor-referência. Tal conscientização abre espaço para que a escola questione sua própria estrutura e busque o desenvolvimento de projetos alternativos de enturmação, organização do trabalho pedagógico, relação com a comunidade escolar, etc.

A compilação e a divulgação de algumas dessas experiências estão entre os objetivos a serem alcançados ao final da pesquisa ora apresentada e que se encontra ainda em andamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. *Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?* Belo Horizonte, UFMG, 2001 (mimeo).
- BARROS, Luciana Ribeiro. *As diferenças em dialogicidade no contexto escolar: um olhar sócio-histórico*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2003.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural: Proposta político-pedagógica. Rede Municipal de Educação: Caderno 0. Belo Horizonte, 1994. In: *CONGRESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/ ESCOLA PLURAL. 2.*, 2002, Belo Horizonte. Reedição dos cadernos da Escola Plural, publicados entre 1994 e 1996... Belo Horizonte, 2002. p. 07 - 40.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *O especial na educação: a experiência de Belo Horizonte*. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, nov. de 2000.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio 1998.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda. *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre, Ano V, n. 20, fev./abr. 2002.
- _____. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas: FE/UNICAMP, 2001.

MOREIRA LEITE, Dante. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jun. 1999. (Transcrito de: MOREIRA LEITE, Dante. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. PESQUISA E PLANEJAMENTO. BOLETIM DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO. Ano 3, v. 3, p. 15-34, jun. 1959).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994]. Genebra, UNESCO, 1994. Disponível em <<http://www.regra.com.br/educacao/>> Acesso em: 22 nov. 2000.

RATZKA, Adolf D. A história da sociedade inclusiva na Europa. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA PUC MINAS, 1., 1999, set./out., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: PUC Minas, 2001. p. 21 - 28.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jul. 1993.

VIEIRA, Liszt. Cidadania global, estado nacional e espaço público transnacional. In: VIEIRA, Liszt. *Os argonautas da cidadania: A sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Record, 2001. p. 219 – 273.

Z Aidan, Samira. Ciclos no ensino fundamental: um projeto de inclusão? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 30, p. 50-59, nov./dez. 1999.