

A INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE: FIOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

*João Paulo Santos Neves Mendonça**

**Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Licenciado em Química e Pedagogia. Servidor da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Professor Titular da Universidade de Cuiabá - Primavera do Leste.*

*Letícia Lopes Mendonça Neves***

***Graduada em Pedagogia. Servidora da Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste-MT.*

RESUMO

Ao analisar as conjecturas educacionais brasileiras, é consenso quase universal interpretá-la como fonte de formação que favoreça o trânsito consciente na sociedade do conhecimento. No espelho acadêmico-científico contemporâneo, fortemente marcado pela competição expressa no ranqueamento de notas e “sucessos educacionais” reforçados pelas instâncias normativas da educação nacional, a imagem educacional vê-se desfigurada, ao se discutir fatores éticos e de construção da cidadania. Dominar os códigos e ter a capacidade de interpretar e aplicá-los racionalmente, torna-se cada dia mais indispensável para sobrevivência no mundo contemporâneo. Desta forma, estar inserido em um mundo fluido deixa de ser algo natural, e torna-se algo secundário frente às exigências disciplinares e cartesianas do conhecimento. Um dos obstáculos que podem ser suscitados à uma reflexão, reside talvez, na discussão sobre os valores que hoje dão contornos para a pluralidade sociocultural, etnoracial, sexual, religiosa, socioeconômica e política. Estas premissas se esbarram no questionamento: como promover uma educação democrática? Uma vez que a educação democrática está além da reflexão acerca da democracia.

Palavras Chave: Educação. Contemporaneidade. Desafios.

ABSTRACT

When analyzing Brazilian educational conjectures, there is an almost universal consensus to interpret it as a source of training that favors conscious transit in the knowledge society. In the mirror of contemporary science education, marked by the struggle expressed in the ranking of grades and “educational successes” reinforced by the normative educational images of national education, one sees oneself disfigured, as differentials and education are strengthened. Mastering codes and the ability to interpret and apply them rationally becomes more and more indispensable for survival in the contemporary world. In this way, being inserted in a fluid world of being something natural, becomes something secondary in the face of the disciplinary and Cartesian demands of knowledge. One of the obstacles, which can be raised for a reflection, perhaps resides in the discussion about the values today standard contours for sociocultural, ethnoracial, sexual, religious, socioeconomic and socioeconomic plurality. These premises are blocked by the question: how to promote a democratic education? Since democratic education is beyond reflection on democracy.

Keywords: Education. Contemporaneity. Challenges.

INTRODUÇÃO

Buscando a liberdade através da educação, trava-se uma luta incessante e difícil, a fim de combater o pensamento dominante de uma educação que alimenta unicamente índices e tabelas pré-determinadas que visem apenas o resultado final delimitado por fórmulas previamente elaboradas pela excelente “matemática específica”; mas que desconsidera as variantes que não podem ser manipuladas, em que uma delas representa um excelente argumento: trata-se de seres humanos; que ora não podem ser manipulados por fórmulas matemáticas com finalidade única de sucesso.

Segundo o EACEA (2012, p.9) a educação para a cidadania refere-se aos aspectos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessárias para contribuir para o desenvolvimento e o bem estar da sociedade em que vivem.

Nesta sociedade miscível e complexa de relações intra e interpessoais o direito ao acesso à educação escolar é prerrogativa indiscutível. Mas, até que ponto esta educação antedê à premissa constitucional de “educação para todos”? A que custas os sujeitos de vozes ocultas são atendidos nesta ótica?

As limitações educacionais surgiram em diferentes contextos e foram tratadas de modos específicos; ora com descaso, descrédito e desconsideração. A contemporaneidade não é sinônimo de uma compreensão sobre as temáticas que envolvem as dificuldades educacionais, uma vez que ainda precisa-se de intensos debates acerca da profundidade da situação.

No que tange à deficiência, é importante considerar que se trata de uma condição estigmatizante que se refere a uma série de condições que limitam biológica, psicológica ou socialmente a vida de uma pessoa ao longo de seu desenvolvimento; além disso, é marcada por uma “diferença” que surge através do pré julgamento social de desvantagem, frente ao padrão de ‘normalidade’.

Segundo Siebers (2008), a deficiência deve ser compreendida a partir dos mecanismos sociais, símbolos e estigmas que pesam na identidade do deficiente e que reforçam os sistemas de exclusão e opressão por meio daqueles que têm uma diferença funcional. Assim, interpretar a deficiência como uma condição; incorre em julgar todos os viventes do Planeta como deficientes, uma vez que carecem de algo que lhes é peculiar. Assim, deve-se buscar a compreensão de que a deficiência é um fenômeno que está fora do sujeito e não intrínseco. Mesmo que se revele biologicamente ou em comportamentos atípicos, essa condição se manifesta, e como tal é julgada, nas relações dessa pessoa em sociedade em um dado momento histórico (ARANHA, 1995; OMOTE, 1994).

Atualmente, o movimento de integração deu lugar ao movimento de inclusão social que visa, por princípio, assegurar a cidadania plena e a justiça social a todos; nesse sentido, a diversidade social deveria ser respeitada e todo o sistema social, inclusive o educacional, teria de acolher e adaptar-se para atender a todas as pessoas (Mader, 1997). Apesar dos avanços representados pelo movimento social inclusivo há mais de 10 anos, ainda há expressões de preconceito e exclusão quando se trata das pessoas com deficiências que nem sempre tem garantido, as melhores condições para uma vida social saudável e digna do exercício pleno da cidadania.

Deste modo, este estudo bibliográfico e de vivência busca discutir os fios e desafios da prática pedagógica que envolve a educação inclusiva, trazendo à luz da discussão com os teóricos, em um primeiro momento, os desafios da contemporaneidade; para apresentar no segundo momento o por que de se tratar a temática por educação especial; e provocar a inquietude do que vem a ser ‘educação inclusiva’ e por fim – apenas neste estudo, buscar elementos para uma prática de fato democrática que busque ressignificar as atuais ações excludentes do sistema educacional brasileiro como um todo.

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Para iniciarmos a tessitura desta reflexão, torna-se importante compreender antes de tudo, sua historicidade e conceituar o termo ‘Pedagogia’ bem como seus múltiplos significados.

Assim como outras áreas de trabalho e estudo, a Pedagogia surgiu frente à

necessidade humana emergente de promover a inserção social do indivíduo. Segundo Libâneo (2007), certamente a Pedagogia existe desde que houve a necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção num contexto social. Todavia, ela sofre uma institucionalização decorrente da modernidade, por volta do século XVII, passando por acontecimentos cruciais como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Industrial modificando totalmente a forma de se educar e emancipar a humanidade do ser.

Portanto, podemos refletir que, a Pedagogia veio em essência, para educar o homem formalmente, incluindo-o em sociedade. Acerca dos caminhos percorridos por ela – Pedagogia, os dados contidos após o século XX são mais precisos, pois em 1957 Comênio defendia que a escola é uma verdadeira oficina de homens [...] onde tudo, seria ensinado a todos (COMÊNIO, 1957). Mas, torna-se necessário discutir as vulnerabilidades decorrentes de tantas mudanças, no que converge a epistemologia, a práxis, a cientificidade, as propostas curriculares e as próprias atribuições dos pedagogos.

Embora a história da Pedagogia não seja o cerne de discussão deste artigo, é pertinente a discussão para situarmos a idas e vindas desta área atualmente banalizada e desvalorizada, muitas vezes pelos próprios profissionais que a buscam. É visível o desprestígio que a Pedagogia vem sofrendo no meio acadêmico ao longo do tempo.

Em decorrência disto, a escola enfrenta inúmeros desafios consequentes do baixo rendimento da aprendizagem, do desinteresse pelo conhecimento, pela completa desconstrução do pensamento complexo e a vulgarização do conhecimento científico, estigmatizando a Pedagogia e atribuindo-lhe apenas o status de área de formação. Ora, é preciso considera-la não só como área de formação; é necessário que ela seja vista como de fato é. Um campo de reflexão constante, onde se constrói e reconstrói o conhecimento científico e cotidiano através das experiências e o contato direto com o ser humano. Não podemos nos esquecer do contexto histórico, político, social e econômico em que a educação passou; e com isso toda estrutura educacional foi modificada segundo os parâmetros de cada contexto.

Embora sejam frequentes os discursos acerca da qualidade da educação, não houve mudanças significativas no intuito de promover um avanço, seja nas políticas educacionais ou até mesmo na práxis docentes. A exclusão ainda é predominante nos diferentes âmbitos da educação brasileira. Avalia-se constantemente, premiam-se os melhores e quase nunca oferece meios para os que não obtiveram êxito sintam-se

incluídos dentro do processo.

Muitos problemas historicamente discutidos, ainda persistem arraigados nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas políticas educacionais. Apesar do esforço por parte dos professores, ainda são visíveis as desigualdades intra e extraescolares. É importante ressaltar que os problemas educacionais vão além da discussão sobre marcos históricos e as necessidades que cada época impôs sobre tal sistema; isto, passa pela necessidade emergente de conceber a educação como uma extensão da contemporaneidade e seus aspectos advindos de tal conjuntura.

Não se trata apenas, ou tão somente, modernizar os processos educacionais através de políticas públicas adequadas, ou introduzir no âmbito educacional, instrumentos modernos de mediação – a exemplo das tecnologias, o que erroneamente significou contemporaneidade, materializando fator decisivo de mudanças e revoluções na gestão do conhecimento. Fariñas (1994) aponta que o primeiro passo para um processo de mudança é traçar o objetivo da transformação, ou seja, ter consciência dos problemas contemporâneos e procurar soluções efetivas. Todavia, é algo muito complexo. Entretanto, a atuação do professor é de fundamental importância, assim como sua formação, que assume função central nas políticas educacionais.

POR QUE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

No Brasil, historicamente a educação sempre esteve voltada para as elites, o que nos situa no limiar da discussão acerca da “educação especial”; a oferta educacional para pessoas com deficiências, foi construída separadamente do sistema de educação vigente. Assim, a educação para pessoas portadoras de alguma síndrome ou deficiência, constituiu como atuação específica, num primeiro momento como assistência. Esta explícita separação, consolidou um sistema de ensino paralelo; separado em outros locais, reforçando os preconceitos oriundos da história.

Historicamente, a educação para pessoas portadoras de síndrome ou deficiência foi ‘especial’ em sua essência, pois em nenhum momento se materializou em prioridade. Discutir esta temática implica levantar necessariamente dois aspectos importantíssimos que ora resumem, ora ampliam a discussão; são eles: a diversidade e a desigualdade.

O país se construiu nas bases da desigualdade, o que torna-se indispensável trazer a guisa da discussão, tais evidências que conseqüentemente influenciaram e influenciam a educação nacional.

Cabe destacar que Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) tiveram participação decisiva nas concepções de ‘mentes normais e anormais’, quando iniciaram seus trabalhos de mensuração de inteligência de crianças francesas. Tendo assim publicado uma “escala de inteligência”, inicia-se a separação de alunos “normais” e “anormais”, tendo como justificativa, o benefício do processo educativo. Outro exemplo de difusão de preconceito histórico decorre do italiano Ugo Pizzoli (1863-1934, que em 1914, publica no Brasil a seguinte perspectiva:

O aspecto externo (atitude geral, fisionomia, o vestuário, a postura espontânea) caracteriza e revela a condição psicológica da criança [...]. O primeiro cuidado do professor será distinguir o tipo inteligente normal médio do tipo débil de espírito (imbecilidade, deficiências por paradas de desenvolvimento, atrasos, etc) (PIZZOLI, 1914, p. 2).

Assim, a prática de identificar e segregar os alunos “anormais” era exigido do professor, a fim de se organizar mais salas mais homogêneas. Sob supervisão de órgãos públicos de inspeção sanitária, as classes especiais públicas se materializaram com a justificativa de separar os alunos “normais” dos “anormais”, que segundo Jannuzzi (1985) e Bueno (2004), constituía uma preocupação com a higiene e saúde pública, separar os “anormais” dos “normais” em espaços específicos de vivencia. Percebe que a preocupação com pessoas portadoras de necessidades especiais, não constituía prioridade, tampouco situação que necessitava um olhar específico.

O marco inicial no Brasil acerca da divisão de classes é representado por Helena Antipoff¹, que veio a convite do governo de Minas Gerais. Neste ato, cria-se a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais, impulsionando a educação especial no estado e influenciando ações em todo o país.

Todavia, as ações se pautaram no agrupamento das crianças segundo critérios estabelecidos nos testes de inteligência, conforme cita Antipoff (1974),

As classes eram organizadas considerando os vários critérios apontados nos testes de inteligência, sendo denominadas como classes: A, B, C, AB, BC, Br, Cr e ainda D e E [...]. As classes D e E foram chamadas de Classes Especiais. Nelas foram colocados os excepcionais de toda a espécie, que frequentavam a escola pública: retardados mentais, deficientes sensoriais, e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade e com desvios de comportamento (ANTIPOFF, 1974).

Apesar da segregação inicial, promovida pelo Instituto Pestalozzi, este com o

¹ De origem russa, aplicou no Brasil, os conhecimentos adquiridos em Genebra, na suíça, com o pedagogo Edouard Claparède, sobre a organização da Sociedade Pestalozzi.

passar dos anos, se tornou uma das maiores instituições precursoras do Ensino Especial no Brasil. Segundo Silva (1995), além do Pestalozzi de Minas Gerais, surgiram a Pestalozzi do Brasil em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, adquirindo lugar de destaque na Educação Especial brasileira, pela gratuidade de alguns serviços.

Todavia, muitas ações ainda de fazer necessárias para efetivar de forma plena, uma educação voltada para as características específicas das pessoas com necessidades educacionais especializadas.

É preciso compreender que a educação inclusiva concebe a escola como espaço de todos, onde há a construção do conhecimento segundo suas capacidades e limitações; respeitando as particularidades, promovendo a participação ativa nas tarefas de ensino. Assim, Ainscow (1995) afirma que:

[...] é necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nas regulares [...]. Há muitas indicações de que em um número elevado de países de todo o mundo a integração é um elemento central na organização da educação especial [...]. Esse projeto parece adequado para os países do Terceiro Mundo, dada a magnitude das necessidades e as inevitáveis limitações de recursos disponíveis (AINSCOW, 1995, p. 18).

Ainscow (1995) traz à discussão, uma necessidade emergente de mudança do entendimento acerca da educação especial, buscando romper preconceitos e combater a desigualdade.

Aquilo que ao longo dos anos foi defendido acerca da segregação de pessoas com necessidades especiais, não se sustenta na contemporaneidade, visto que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, traz em seu art. 58 que “[...], a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Ou seja, preconiza-se o convívio com aqueles não portadores de alguma síndrome ou deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências do Governo Federal pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância. Essas escolhas pretendem otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de

políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 1995.

ANTIPOFF, O. B. **Educação do excepcional**. Manual para professores. V. I. Guanabara: Edições Pestalozzi, 1974.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, São Paulo, n. 2, 1995, p. 63-70.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. **Ensaio Pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: Seesp, 2005. 180 p.

EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. **Citizenship education in Europe**. Brussels: EACEA, 2012.

FARIÑAS, L., G. **Maestro**: Una estratégia de enseñanza. Havana: Promet. Editorial Academia. 1994.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, 1994, p. 65-73.