

A ESCOLA QUE INCLUI É A MESMA QUE EXCLUI! COMO ISSO É POSSÍVEL?

Marcolino Sampaio dos Santos¹
Gilma Benjoiino Oliveira²
Jacira de Oliveira Sant'Anna Santos³
Niltania Brito Oliveira⁴

RESUMO

Nos últimos anos a temática da inclusão tem ocupado lugar de destaque no cenário da educação brasileira, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 93969/96. Contudo, apesar das conquistas e das leis educacionais que incluem ainda é latente a exclusão escolar. Diante disto, a escolha do tema desta pesquisa foi se fez a partir do problema: Quais as principais manifestações de exclusão no contexto escolar? Buscando responder esta e outras perguntas é que o trabalho foi estruturado. A pesquisa terá como objetivo principal investigar as principais manifestações de exclusão no contexto escolar. O trabalho foi elaborado a partir de discussões e reflexões e estudos de obras de autores que debatem o tema em questão. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, pois a mesma oferece meios que auxiliam na definição e resolução dos problemas já conhecidos, como também permite explorar novas áreas onde os mesmos ainda não se cristalizaram suficientemente, será ainda utilizados documentos oficiais como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, além de resoluções e decretos sobre a temática.

Palavras-chave: Escola, Inclusão; Exclusão.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em inclusão na escola, logo pensamos em alunos com alguma limitação física ou intelectual, até porque as legislações brasileiras a respeito da inclusão, em sua maioria apontam para a inclusão como sendo o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência ou limitação física ou intelectual, no entanto, a inclusão precisa ser olhada em outras dimensões. A legislação garante o acesso dos alunos especiais em classes comuns, e o

¹ Doutorando do programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, marcokerigma3@hotmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, gilmaBenjoiino@gmail.com.

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, jaciariasantanna@yahoo.com.br.

⁴ Doutoranda em Educação com especialização em Investigação Científica pela Fundação Universitária Iberoamericana e Universidade Internacional Iberoamericana- FUNIBER/UNINI/SC, africa.niltania@gmail.com.

princípio de igualdade de condições e permanência na escola. Este tipo de inclusão tornou-se foco de debates internacionais com a Declaração de Salamanca, assim a partir de 1994 o Brasil reforça ainda mais os princípios de inclusão. Na declaração afirma-se que sempre que possível independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter é possível o acesso na escola comum. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5.)

Portanto, discutir o tema inclusão significa colocar em destaque algumas questões bastante intrigantes: A escola atual pode ser considerada como um ambiente inclusivo? Como a escola pode negar ou promover a inclusão? Buscando responder estes e outros questionamentos é que o presente texto foi desenvolvido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Marcas de exclusão no contexto escolar

A deficiência na aprendizagem tem se tornado um fator preocupante, e esta deficiência no sistema de ensino tem sido a grande responsável pela exclusão na escola. Em muitos casos os alunos que são matriculados não assistem às aulas, e os que assistem não recebem o conhecimento e muitos dos que recebem não são capazes de continuarem até o fim do ensino médio e muitos dos que chegam ao fim do ensino médio não chegam com o conhecimento adequado para o ingresso no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania, são os analfabetos funcionais.

É inegável que há uma luta constante na sociedade em busca de se manter a homogeneidade, e a escola também tem reproduzido este retrato da sociedade, e por conta desse padrão homogêneo temos visto que a diferença e a diversidade tem se tornado um problema, causando uma série de conflitos no interior das escolas, reproduzindo um ambiente de desigualdade e exclusão.

Na cultura escolar, existe um modelo considerado “normal” a guiar os comportamentos de todos os alunos. São normas, costumes, valores e padrões que na maioria das vezes são reproduções de grupos dominantes. Segundo Candau (2002, p.4), com a globalização predominaria a tendência de que “[...] as expressões particulares fossem substituídas por linguagens gerais, uniformes, homogeneizando indivíduos e grupos [...]”. Os indivíduos que não se encaixam no modelo preestabelecido socialmente acabam sendo excluídos em um ambiente onde deveriam ser acolhidos e terem as suas diferenças potencializadas.

Há diversos indivíduos em situação de exclusão, não somente limitação física ou intelectual (negros, mulheres, pessoas idosas, classes sociais, geracional, gênero). A este respeito os Parâmetros Curriculares Nacionais pontua que:

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas e socioculturais dos alunos: crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; criança de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.(BRASIL, 1999, p. 23).

Partindo deste pressuposto, a escola precisa ampliar o seu olhar a respeito da diversidade que o cerca, porque a sua visão limitada a respeito da inclusão também pode gerar a exclusão de muitos outros atores presentes no espaço escolar que vivem em total exclusão. E esta exclusão se manifesta de diversas formas, na maioria das vezes de uma forma tão corriqueira que até mesmo nos acostumamos e achamos normal, como as que descreveremos a seguir.

Exclusão através do modelo de avaliação

A avaliação pode facilmente se tornar em um instrumento de exclusão. O modelo de avaliação vigente em nosso sistema educacional e praticado nas escolas visa, em muitos casos, reprovar os alunos que não obtiveram bons resultados e aprovar no fim do semestre aqueles que conseguirem bons resultados/boas notas; os alunos julgados sem rendimento nos exames do semestre são encaminhados para uma recuperação ou obrigados assim, a melhorar seus estudos e notas no próximo período para não serem “reprovados”, o próprio termo reprovado já traz em si as marcas da exclusão; aquele que foi objeto de censura, de repreensão, aquele que foi inabilitado em um exame, um teste; rejeitado. Infelizmente a fila dos excluídos a cada dia tem crescido através dos modelos de avaliação praticados pelas escolas.

No livro “Avaliação mediadora” (2003), Jussara Hoffman afirma que a questão da avaliação tem relação com a qualidade do ensino. Para a autora, a escola tradicional com seus métodos classificatórios de avaliação não consegue produzir um ensino de qualidade e competente, “porque não se pode considerar como competente uma escola que não dá conta

sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos”. (HOFFMANN, 1993p. 12).

Os professores, segundo a autora, são coniventes na maioria das vezes com a política de elitização do ensino, porque o acesso à escola não é garantia de permanência e respeito aos saberes do educando, devido ao sistema de avaliação vigente nos sistemas de ensino, que “passa a ser obstaculizado pela definição de critérios rígidos de aprovação ao final dessas séries” (HOFFMANN, 2003, p. 13). Para Hoffman, em relação à avaliação é preciso que a escola valorize as diferenças entre os alunos para evitar exclusão, pois:

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento (HOFFMANN, 2003, p. 41).

Luckesi faz uma crítica às escolas que utilizam a avaliação para classificar o aluno em aprovados e reprovados, para ele esta prática exclui os alunos: “Desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite como ‘aceitos’, outra parte é reprovada. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva” (LUCKESI, 2008, p. 169). Dessa forma, a avaliação é concebida como uma forma de controle que, através da seleção, incluía poucos e excluía muitos.

Com a democratização da escola, a diversidade nos modos de ser e aprender encontra-se diariamente nas salas de aula e colocam em xeque as práticas pedagógicas pautadas pela lógica da homogeneização. A avaliação da aprendizagem pautada na lógica da aferição de conhecimentos adquiridos pelos alunos em determinado tempo não está em consonância com uma proposta de escola democrática.

Atualmente a prática da avaliação tem sido alvo constante de discussão e preocupação, pois Infelizmente a tem sido usada como um instrumento de exclusão e discriminação. A avaliação precisa ser pensada, ressignificada e praticada procurando se afastar da lógica da homogeneização.

Exclusão através de um currículo homogêneo

O currículo transmite uma parte da cultura, a que passou pelo crivo e se transformou em tradição, ou seja, a considerada como “digna de ser aprendida” pelos educandos. A escola é a responsável pela transmissão desse currículo, o problema é que a cultura a ser transmitida através desse currículo nas escolas brasileiras é pensada por uma elite dominante que não leva

em consideração a diversidade presente em nosso contexto. Historicamente falando, sempre houve problema no contexto educativo em relação ao respeito à diversidade.

O Brasil possui uma grande diversidade, e um dos maiores erros ao se programar um currículo é pensar que todos os educandos são iguais, que todos são filhos da mesma classe social, que todos convivem no mesmo contexto cultural, que todos têm as mesmas expectativas em relação aos estudos. Um currículo pensado sob esta perspectiva de homogeneidade contribui decisivamente para o processo de exclusão que se manifesta em suas diversas formas: Evasão, distorção idade série, repetência, desinteresse.

Tomaremos aqui como exemplo os alunos do campo, as políticas que asseguram uma educação de qualidade para os alunos do campo não são efetivadas, nas escolas do campo, principalmente as do nordeste, não é oferecido um ensino de qualidade, falta de vagas, professores com formação adequada, infraestrutura e um currículo defasado.

Ao se negar o direito de aprendizagem, as crianças do campo buscam uma educação de “qualidade” nas escolas da cidade, e muitas vezes têm de deixar sua família para buscar este ensino nos grandes centros urbanos visando uma qualidade de vida melhor, proporcionada por este ensino, no entanto, ao chegarem às escolas urbanas mais uma vez os seus direitos são lesados, pois as escolas urbanas não levam em consideração a realidade cultural dos alunos do campo, eles são do campo, mas lhes são oferecidos um currículo urbano. Dessa maneira, os conteúdos oferecidos pela escola não despertam o interesse dos educandos, estão fora do seu contexto cultural. A este respeito, Santomé oferece subsídios ao entendimento da importância dos conteúdos culturais, ao afirmar que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhes exige unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo [...] Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos podiam ser incorporados ao trabalho em sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no seu artigo 2º Parágrafo único e no artigo 5º, apontam os elementos que definem a identidade da educação e da escola do campo que, por sua vez, anota também sua especificidade.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, p. 1, 2002)

A individualidade dos alunos, enquanto membros de uma comunidade, influenciados por costumes, anseios e modo de vida próprios de sua cultura, tem sido pouco considerada nas escolas urbanas, que acabam padronizando a forma de ensino, isso quando não incorporam a visão preconceituosa do diferente, a educação não ocorre somente no interior da escola.

A educação do campo ocorre tanto na escola quanto fora dela e envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra, por isso, considera não apenas os saberes produzidos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. Dessa forma, a sala de aula é apenas um espaço de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens. (MENDONÇA, s.d).

Precisamos ter consciência que o homem do campo também tem seus anseios e os mesmos precisam ser respeitados, pois no campo também tem educação e conhecimento como afirma Brandão:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar? Às vezes a ocultar, às vezes a inculcar? de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1995, p. 10-11).

Para que as aulas sejam mais proveitosas e desperte o interesse dos alunos os professores precisam aproveitar dados da realidade dos educandos para ensinar os principais conteúdos curriculares. Freire salienta que a “questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 1996, p. 41-42).

Considerando a escola como um ambiente em que todos devem ser tratados com igualdade, o ideal é que os alunos tenham as mesmas oportunidades independentemente da sua origem, para isso a valorização dos povos do campo é o ponto de partida, pois

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. [...] No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (BRASIL, 2007, p. 13).

Podemos afirmar que as questões referentes ao currículo reproduzem os saberes, as práticas e as necessidades de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de que há uma hegemonia racional que se intitula dona de um conhecimento suficiente e necessário para estabelecer regras para novas práticas de ensino o que acaba excluindo as minorias desprivilegiadas dos bens culturais.

Conceito equivocado sobre qualidade na educação

Para parte da sociedade e de muitos educadores, escola de qualidade ainda está vinculada ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula. Nessa perspectiva, os alunos com menor capacidade ou com limitação de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos propostos pela escola. Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno.

Em relação ao fracasso escolar, na maioria das vezes a escola culpabiliza os educandos por serem menos inteligentes e não aprendem, em outros casos culpam a família por não se interessarem pelo desenvolvimento de seus filhos, dificilmente a escola assume a responsabilidade.

O atual modelo de educação faz com os alunos sejam comparados tendo como padrão as notas que conseguem alcançar, a nota e o desempenho que os alunos obtêm define a qualidade de pessoa que eles são, aqueles que não conseguem alcançar o padrão de “qualidade” estabelecido pela escola são excluídos. Em busca de uma qualidade na educação

o sistema acaba gerando uma competição entre as pessoas; os melhores alunos recebem prêmios e reconhecimento, e os que tiram notas baixas vão ficando à margem da educação. A educação vigente, e com o modelo de avaliação do sistema de ensino podemos verificar que a escola tem educado para a competição, mas a competição é o princípio de uma guerra.

Infelizmente percebemos que em busca de uma qualidade exigida pelas avaliações externas o sistema educacional tem se tornado em um sistema de exclusão social, o mesmo seleciona pessoas que vão chegar à universidade e fazer parte de algum tipo de “elite”, que acaba dominando a educação, as empresas, a política, a economia, etc. E outros tipos de pessoas, a grande maioria, que foram “inadequados”, que não alcançaram o padrão de qualidade estão destinados aos trabalhos precários em total exclusão.

Se compararmos o que é oferecido hoje aos estudantes em termos de educação e de direitos com aquilo que prevê a constituição de 1988, a LDB 9.394/96, as diretrizes educacionais, teremos um abismo no meio muito grande, e é justamente nesta lacuna que surge a exclusão no contexto escolar. Há uma discrepância entre o que é assegurado em lei, o que é de direito do ser humano e o que é oferecido na prática aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES

O problema da exclusão na escola não é por falta de legislação, recai, sobretudo, na execução das políticas educacionais e no modelo de gestão centralizadora. Não se faz educação inclusiva no espaço escolar e na sociedade quando os indivíduos, sobretudo os menos favorecidos não têm direito à voz e participação ativa, tendo os direitos preservados e as suas diferenças respeitadas.

Percebemos que o que tem ocorrido em muitas escolas é a integração, onde o aluno deve adaptar-se à escola, porque na verdade na inclusão implica uma mudança/reforma na escola para que todos se sintam bem vindos. Entendemos que a inclusão envolve um processo de reestruturação das escolas, para que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades com equidade. Isto inclui todas as ações da escola, avaliação, metodologias e principalmente um currículo multicultural.

Podemos ir mais além ao afirmar que a inclusão depende não somente de uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torna-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas pra todos. Precisamos de professores que não sujeitem os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar e de decidir por si mesmos

e que reconhecem a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar de suas diferenças. A educação inclusiva só se concretizará de fato quando cada pessoa ter oportunidade de escolha e de autodeterminação e seus direitos sejam assegurados e respeitados. Isto na escola se refere em ouvir e valorizar o que cada aluno tem a dizer independentemente de qualquer diferença.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. **Educação do Campo: Mudando Paradigmas**. Brasília Março de 2007, p 13.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº1- de 3 de abril de 2002. Brasília, Governo Federal, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: EC/ SEF/ SEESP, Brasília: MEC, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33ª edição. São Paulo : Brasiliense, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 200 Edição revista, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, Neusa Pereira de (s.d). **Educação e diversidade no campo: pedagogia da alternância**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MendoncaNeusaPereirade.htm>. Acesso em 13 de jun. 2016.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, p 3, 2003.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. IN: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.



UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.