

A ESCOLA INCLUSIVA DO SÉCULO XXI: AS CRIANÇAS PODEM ESPERAR TANTO TEMPO?

Marina da Silveira Rodrigues Almeida¹

RESUMO: O movimento inclusivo já é real em alguns lugares. A sociedade está sofrendo mudanças fundamentais que precisam ser efetivadas e adaptadas às novas exigências, como a capacidade solidária entre as pessoas. Este artigo trata da escola inclusiva do século XXI e das relações do tempo com a escola.

PALAVRAS CHAVES: inclusão, tempo escolar, escola inclusiva

ABSTRACT: *The inclusive movement is already real in some places. The society is undergoing fundamental changes that need to be effective and adapted to the new requirements, such as the ability solidarity between people. This article deals with the inclusive school of the XXI century and relations of time at school.*

KEYWORDS: *inclusion, school time, inclusive school*

“Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. (...)”. Ruben Alves

O movimento inclusivo já é real em alguns lugares. A sociedade está sofrendo mudanças fundamentais e precisam ser efetivadas e adaptadas as novas exigências, como a capacidade solidária entre as pessoas.

O homem mudou consideravelmente a sua história, seus rumos, seu eco-sistema, muitas foram as modificações ocorridas pelos avanços da ciência, contudo há muitas pessoas em grave sofrimento, quer seja por fome, desamparado, injustiça social, preconceito, perseguição política, tragédias dentre outros fatos sociais.

Percebemos cada vez mais textos e publicações falando de inclusão, seus benefícios, seus sucessos quer sejam no âmbito da educação, no mundo do trabalho ou nas relações entre pessoas, mas carecemos de mudanças que caminham ainda a passos curtos.

¹ Consultora em Educação Inclusiva / Psicóloga e Pedagoga especialista / Instituto Inclusão Brasil marina@iron.com.br

A sociedade do terceiro milênio é uma sociedade em que não há mais espaço para a exclusão. A inclusão é um dos princípios fundamentais para a transformação humanizadora desta sociedade do terceiro milênio.

É ainda muito difícil pensar que a educação tem seu movimento lento, porque exatamente seu objeto de intervenção é a criança, e sendo ser humano temos tempo para maturar tudo e isso leva anos. Qualquer que seja a transformação na educação ela é paulatina, mas isso não impede de construirmos atitudes e práticas em nosso cotidiano com o devido tempo e cuidado.

A escola urge em sua mudança estrutural, é impossível falarmos de **Educação Inclusiva** com as escolas ainda funcionando com séries, currículos fechados e ou adaptações curriculares e avaliações formatadas, com professores trabalhando sozinhos e com práticas reducionistas ou adaptadas. Urgimos da mudança de funcionamento do sistema escolar por ciclos, currículos individuais, progressão continuada, avaliações contínuas e auto-avaliações, respeitando a individualidade de TODOS os alunos. Uma educação pautada na cooperação, na criatividade, na reflexão crítica, na solidariedade, uma educação libertária e emancipadora.

AVANÇANDO NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

De acordo com o **Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento** (*International Disability and Development Consortium - IDDC*) sobre a **Educação Inclusiva**, realizado em março de 1998 em Angra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

- Reconhece que todas as crianças podem aprender;
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (HIV, Tuberculose, Hemofilia, Hidrocefalia, ou qualquer outra condição);
- Permite que as **estruturas, sistemas e metodologias** de ensino atendam as necessidades de **todas as crianças**;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante;

- Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Estas perspectivas históricas levam em conta a evolução do pensamento acerca das pessoas com deficiência ao longo dos últimos cinquenta anos, no entanto, elas não se desenvolvem simultaneamente em todos os países, e conseqüentemente retrata uma visão histórica global que não corresponde ao mesmo estágio evolutivo de cada sociedade.

Estas perspectivas são descritas segundo Peter Clough:

1. **O Legado Psico-médico ou clínico:** (predominou na década de 50) vê o indivíduo como tendo de algum modo um *deficit/patologia* e por sua vez defende a necessidade de uma educação *especial* para aqueles indivíduos.
2. **A Resposta Sociológica:** (predominou na década de 60) representa a crítica ao *legado psico-médico*, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.
3. **Abordagens Curriculares:** (predominou na década de 70) enfatiza o papel do currículo na solução e, para alguns escritores, eficazmente criando - dificuldades de aprendizagem.
4. **Estratégias de Melhoria da Escola:** (predominou na década de 80) enfatiza a importância da organização sistêmica detalhada na busca de educar verdadeiramente.
5. **Crítica aos Estudos da Deficiência:** (predominou na década de 90) frequentemente elaborada por agentes externos à educação, elabora uma resposta política aos efeitos do modelo exclusionista do legado psico-médico.

Um acordo foi celebrado em 25 de agosto de 2006 em Nova Iorque, por diversos Estados em uma convenção preliminar das Nações Unidas sobre os direitos da pessoa com deficiência o qual realça, no artigo 24, a **Educação Inclusiva** como um direito de todos. O artigo foi substancialmente revisado e fortalecido durante as negociações que começaram há cinco anos. Em estágio avançado das negociações, a opção de educação especial (segregada do ensino

regular) foi removida da convenção, e entre 14 e 25 agosto de 2006, esforços perduraram até os últimos dias para remover um outro texto que poderia justificar o segregação de estudantes com deficiência. Após longas negociações, o objetivo da *inclusão plena* foi finalmente alcançado e a nova redação do parágrafo 2 do artigo 24 foi definida sem objeção.

Cerca de sessenta delegações de Estado e a Liga Internacional da Deficiência (International Disability Caucus), que representa cerca de 70 organizações não governamentais (ONGs), apoiaram uma emenda proposta pelo Panamá que obriga os governos a assegurar que: *as medidas efetivas de apoio individualizado sejam garantidas nos estabelecimentos que priorizam o desenvolvimento acadêmico e social, em sintonia com o objetivo da inclusão plena.*

A **Convenção Internacional sobre Pessoas com Deficiência** é o primeiro tratado dos direitos humanos do **Século XXI** e é amplamente reconhecida como tendo uma participação da sociedade civil sem precedentes na história, particularmente de organizações de pessoas com deficiência.

Elementos significativos do artigo 24 da instrução do esboço:

- Nenhuma exclusão do sistema de ensino regular por motivo de deficiência
- Acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais
- Acomodação razoável das exigências individuais
- O suporte necessário dentro do sistema de ensino regular para possibilitar a aprendizagem, inclusive medidas eficazes de apoio individualizado

Barreiras ao ensino inclusivo:

- Atitudes negativas em relação à deficiência
- Invisibilidade na comunidade das crianças com deficiência que não freqüentam a escola
- Custo
- Acesso físico
- Dimensão das turmas

- Pobreza
- Discriminação por gênero
- Dependência (alto nível de dependência de algumas crianças com deficiência dos que as cuidam)

Aliás, **Educação Inclusiva**, é na realidade uma redundância, visto que educação prevê-se atender a todos, mas a história nos conta outra versão. Uma versão altamente influenciada pelo poder, este que institui, institucionaliza, normatiza, pune e separa as pessoas das outras.

(...) São extraordinários os esforços que estão sendo feitos para fazer nossas linhas de montagem chamadas escolas tão boas quanto às japonesas. Mas o que eu gostaria mesmo é de acabar com elas. Sonho com uma escola retrógrada, artesanal...

Impossível? Eu também pensava. Mas fui a Portugal e lá encontrei a escola com que sempre sonhara: a Escola da Ponte (dirigida pelo educador José Pacheco). Me encantei vendo o rosto e o trabalho dos alunos: havia disciplina, concentração, alegria e eficiência.

*(...) Disse, numa outra crônica, que quero escola retrógrada. Retrógrado quer dizer “que vai para trás”. Quero uma escola que vá mais para trás dos “programas” científicos e abstratamente elaborados e impostos. Uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, se encanta, se espanta, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, se machuca, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. * Correio Popular, Caderno C, 14/05/2000 – texto publicado originalmente com o título: “Quero uma escola retrógrada”.*

Para Foucault, o poder é algo que circula pelo social, não permanece em lugar único na sociedade. É relacional, ou seja, está numa relação de forças constante, com diferença de potencial. É dinâmico, pode ser invertido a qualquer momento. Se for uma relação, é preciso haver uma cumplicidade. Onde há saber, há poder. Mas é importante acrescentar: onde há poder, há resistência. Se por um lado novos saberes, novas tecnologias ampliam e aprofundam os poderes na sociedade disciplinar em que vivemos – pensemos no alcance dos meios de comunicação de massa como possíveis formas de controle e manipulação – por outro, sujeitos cada vez mais conscientes lutam contra as forças que tentam reduzi-los a objetos, contra toda heteronomia, contra as múltiplas formas de dominação sempre criativas e renovadas.

As diversas formas de resistência se articulam em rede nas lutas pela auto-determinação pela conquista efetiva da democracia, nas denúncias contra o racismo e o sexismo, nas revoltas contra toda forma de discriminação, exclusão e violência, na preocupação com a ecologia e a reflexão crítica sobre os limites éticos das conquistas científicas e tecnológicas.

Estamos todos envolvidos nessas lutas e nossa participação consciente e lúcida, lá onde nos encontramos, na vida cotidiana, em nossa prática, no trabalho, nas instituições, precisa ser animada pela esperança de sucesso da construção de uma nova sociedade onde saberes e poderes estejam a serviço do **"cuidado de si", do "cuidado dos outros" e do "cuidado da vida"**.

Paulo Freire (2001) escreveu em sua obra “Pedagogia do Oprimido”:

“somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, é que começam a crer em si mesmos, superando, assim sua convivência com o opressor”.

Portanto, de que tempo estamos falando? De que escola? De que currículo? De que avaliação? E para quem? A quem servimos?

Michel Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (1999) refere-se à organização do tempo como uma forma de controle da atividade humana. Para este autor, a existência de horários é uma herança das comunidades monásticas que detalhavam os tempos de seus dias, obrigavam a determinadas ocupações e estabeleciam ciclos de repetição.

A partir das modificações trabalhistas que ocorrerão especialmente no início do século XIX, o tempo passa a ter um caráter de utilidade; nas fábricas deve-se *“garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil”.*

Segundo o autor, a partir especialmente dos séculos XVII e XVIII, a noção de *disciplina* passou a adquirir o caráter de *dominação*.

O ser humano passou a ter seu corpo e seu comportamento manipulados pelo poder, que se utilizou, dentre outras formas de controle, da organização do tempo, o que permitiu uma utilização mais eficiente do mesmo e das atividades humanas. Esse controle possibilitou uma intervenção contínua, permitindo a correção, a eliminação e o castigo.

Na maioria das nossas escolas esta herança permanece nas rotinas da estrutura escolar, nas atitudes do cotidiano, na perpetuação das práticas pedagógicas sem sentido, na repetência dos

alunos, na seriação, nas adaptações curriculares e nas avaliações formatadas. Tudo dentro de um sistema que requer tempo, punição e repetição.

O tempo escolar pode ser entendido como um dos aspectos da cultura escolar; é um tempo específico, diferente de outros tempos; é institucional e organizativo; é parte de uma organização cultural e específica e como tal, resulta de uma construção histórica.

A *arquitetura* temporal, assim como a espacial, *conforma* e é *conformada* pelas concepções pedagógicas de cada momento histórico. Tempo e espaço são elos de uma mesma corrente de formação; ambos orientam condutas e organizam atividades, determinam o aceitável e o impróprio, permitem e negam determinados comportamentos. Assim, a organização destes elementos acaba se subordinando às premissas da ciência do momento considerado; a prática educativa torna-se um instrumento de *coerção civilizatória*.

A cronologia compara e integra movimentos que não estão presentes em simultaneidade; estabelece relações entre o passado e o futuro. Como a relevância do tempo depende da capacidade para mediar às relações entre o passado e o futuro de um presente, a cronologia promove, por si mesma, uma determinada experiência e consciência temporal que se articula a partir dela. Assim como a idéia de tempo pode ser única e plural a um só tempo, há também tempos individuais e coletivos, e há tempos institucionalizados, dentre estes, **o tempo escolar**.

A criança experimenta desde cedo o caráter coercitivo do tempo. Ao crescer, aprende a interpretar os códigos temporais e a pautar sua conduta sob sua orientação; para desempenhar seu papel na sociedade deverá aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina de acordo com esta instituição social.

Para Frago, a transformação da coerção exercida pelo tempo padronizado num sistema de autodisciplina ilustra *“a maneira como o processo civilizador contribui para formar os hábitos sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade.”*

A escola torna-se, no mundo civilizado, um dos mais importantes meios de aprendizagem destes signos temporais.

O tempo escolar não é uma estrutura neutra; é um dos instrumentos mais poderosos para generalizar uma idéia de tempo como algo mensurável e objetivo que traz implicitamente

determinadas concepções pedagógicas; proporciona uma visão da aprendizagem como processo de seleção e opções, de ganhos e perdas, de avanços e progressos.

Michel Foucault observa que especialmente a partir do século XVIII, o tempo (e o espaço) é reorganizado em função do que ele chama de *poder disciplinar*. Essa nova organização do tempo, de um *tempo* disciplinar, se impõe pouco a pouco à prática pedagógica, citando o autor:

(...) especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo “iniciático” da formação tradicional (...) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa. (...) Cada programa deve ser cumprido no seu tempo. Cada elemento constituinte do processo educativo deve ter a consciência das exigências do “tempo”; seu comportamento deverá estar pautado pelas determinações do controle disciplinar. Aqueles que, de alguma forma, não se adequarem a estas formas serão excluídos. (1999)

Esta forma de organizar e controlar a utilização do tempo permite um **controle detalhado do processo de aprendizagem**, assim como dos indivíduos que a ele estão ligados. Desta maneira, a intervenção por parte daquele que dirige o processo torna-se mais precisa; a qualquer momento é possível corrigir e normalizar.

As avaliações, provas graduais são também mecanismos para marcar e controlar o tempo, distinguindo os diversos níveis de aprendizagem. Elas possibilitam o controle da aplicação dos programas pré-estabelecidos pelo currículo. A esse respeito, as escolas procuram estabelecer normas que permitam à direção o controle do cumprimento do programa e da situação dos alunos frente a este programa. É mais uma demonstração de que o tempo escolar procura, em sua própria especificidade, regulamentar os tempos individuais; ele é, ao mesmo tempo, pessoal e institucional. É um tempo que deve ser interiorizado.

O **tempo escolar** reflete também formas da gestão da escola, ele é percebido de modo diferente pelos membros dos estabelecimentos docentes. As divisões por série, as subcategorias de classes (recuperação paralela, de apoio, de recursos, de aceleração, de

gênero, de etnia, etc), determinam a diversidade de percepção e vivência do tempo e do espaço. Um exemplo que temos são as chamadas classes de aceleração, que “aceleram o tempo” escolar destas crianças que estão em defasagem idade/série. Na realidade foram estas crianças que “perderam seu tempo” por um ensino que não atendeu suas reais necessidades, mas novamente são elas a serem “punidas e excluídas” em classes separas, em nome da adequação do sistema educacional. O que constatamos nestes grupos de crianças e jovens, são as diferenças sociais e neste caso de hierarquia, acabam por justificar tratamentos não equivalentes, diversidade esta que também é aprendida e interiorizada desde a infância.

A idéia de tempo útil apresenta-se nas instituições escolares como um reflexo desta concepção no mundo moderno; o professor deve maximizar a utilização do tempo e recebe uma série de orientações que podem indicar sanções no caso do não cumprimento da *boa utilização* do tempo.

A distribuição do horário das aulas dentro da semana está ligada ao tempo, às exigências do mundo moderno e às questões internas da escola, como o cumprimento dos programas das disciplinas.

Esta organização do tempo reflete determinadas concepções higienistas; assim como o espaço era passível de uma análise que deveria considerar a iluminação, o arejamento, a distribuição equilibrada dos corpos, o tempo deve ser também considerado dentro dos princípios de Higiene e Saúde. Justifica-se assim a existência dos períodos de férias, dos horários de recreio, dos intervalos. A distribuição do horário acaba por determinar também as dualidades: trabalho e descanso, tempo de aprender e de brincar, de silenciar e de falar. Os horários indicam ainda uma hierarquia de disciplinas pelo tempo a elas destinado. Assim, cabe lembrar que o tempo escolar educa e conforma, orientado por outros tempos sociais; ele condiciona e é condicionado pelo ritmo da vida social e é um dos primeiros tempos úteis a ser percebido pelas crianças.

É pela imposição de um ritmo próprio, escolar, marcado por sinais (como sinetas, gestos e olhares dos/as professores/as etc.) e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, que se treinam os sujeitos para a aquisição de uma postura e uma disposição vistas como condizentes às atividades intelectuais e reflexivas. (Louro, 2000)

Na escola aprende-se que há um lugar e um tempo para cada coisa; há comportamentos permitidos e proibidos, há normas que determinam o possível, ainda que sofram transgressões.

Determina-se através das regras estabelecidas em cada instituição, o que se considera adequado à conduta de cada elemento. Assim, além de inculcar determinadas concepções sobre o tempo que devem ser interiorizadas, a escola acaba criando mecanismos de *conformação* às condutas esperadas.

A organização do tempo escolar promove, através do estabelecimento de regras de comportamento, a aprendizagem de uma visão da escola como instituição com identidade própria, dotada de normas e códigos específicos.

“Exercitar, repetir, prestar atenção, fazer fila etc. são todas formas de expressão do tempo escolar que, além de aprisionar o conhecimento em uma teia de processos de ensino e estratégias de aprendizagem, articulam-se com uma rede disciplinar.” (Souza, 1998)

As formas de mensuração do tempo e a força da presença desta mensuração acabam promovendo a existência de comportamentos que caracterizariam uma “segunda natureza” (Viñao Frago, 1994), pois se os comportamentos pautados pelo tempo não são característicos do ser humano, tornam-se parte de sua conduta através da interiorização de um símbolo social.

Conclui-se assim que a escolarização não implica somente a aprendizagem ou de conteúdos específicos principalmente, a aprendizagem de determinadas concepções do tempo e do espaço. Como observa Viñao Frago, *“considerar alguém “alfabetizado” em termos escolares pressupõe a interiorização do sentido imperativo do tempo”*.

Prof. José Pacheco (2006), nos trouxe a luz a Escola da Ponte, apresentando uma proposta de mudança de paradigma do funcionamento da escola.

Segundo o autor, em seu artigo “Resignificar a Escola” diz o seguinte:

“(…)Para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão organizadas. Para que a inclusão passe a ser mais do que um enfeite de teses, será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemônicas. Será preciso reconfigurar as escolas.

No passado, como nos nossos dias, há escolas cativas de vícios e ancoradas em práticas obsoletas, geradoras de insucesso. Há mais de um século, como hoje, há professores que se interrogam e tentam melhorar as escolas. Mas há, também, “dadores” de aulas que recusam interrogações e que impedem que as escolas melhorem.

Quando serão postos em prática os princípios de escola inclusiva enunciados, há dez anos, na Conferência de Salamanca? Quando se deixará de centrar o problema no aluno, para centrar numa gestão diversificada do currículo? Quando cessará a intervenção do especialista, num canto da sala de aula, e se integrará o especialista numa equipa de projeto? Quando se

concretizará uma efetiva diversificação das aprendizagens, que tenha por referência uma política de direitos humanos, que garanta oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos?

Por muito que isso desespere os adeptos do pensamento único, eu sei que é possível concretizar a utopia de uma escola que dê garantias de acesso e de sucesso a todos (e com excelência acadêmica!). E sei (como outros sabem) que isso é possível... na prática! Sabemos que há muitos professores conscientes da falência do tradicional modelo de organização e de que urge reconfigurar as escolas. Quantos professores eu conheço capazes de desconstruir estereótipos e de operar essa reconfiguração!

Perguntar-se-á, então: O que impede que o façam? Por que não mudam as escolas?"

Portanto, o artigo se propôs a uma reflexão crítica, um chamamento a realidade do funcionamento da instituição escola, a quem estamos servindo, de que maneira administramos nosso tempo, pensem sobre que tempo estamos falando e nas atitudes que podem ser tomadas no **PRESENTE** para a escola mudar e atender a TODOS com dignidade!

Referências bibliográficas:

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich e ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. Educar em revista. Curitiba. N. 17. p.63-78. 2001.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir – nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOFFMAN, Erving; Manicômios, Prisões e Conventos. Perspectiva, São Paulo, 1985.

_____. Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Perspectiva, São Paulo, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) Escola básica na virada do século – cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, José et al. (org.). Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PHILLIPPE, Perrenoud. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização – a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas e cuestiones. Historia de la educación. vol. XII-XIII, Madri, 1993-94. p. 17-74.

_____ Historia de la educación e historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 0, set/out./nov./dez., 1995.

Educação Inclusiva - Wikipédia
pt.wikipedia.org/wiki/Educação_inclusiva