



Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad

ISSN: 2603-9443

ISSN: 2387-0907

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

España

de Oliveira, Ademir Guilherme
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad
y multiculturalidad, vol. 2, núm. 2, 2016, -Julho, pp. 153-168
Universidad de Jaén
España

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660898013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UJEA
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos académica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

(The inclusive education in the context of basic education)

Ademir Guilherme de Oliveira¹

(Mestre em Educação Básica-UFPB/Br e Doutorando pela UAA-Universidade Autônoma de Assunção-Py), E-mail: ademirguilhermeufpb@gmail.com

Luis Ortiz Jiménez²

(Orientador), Professor da Universidade de Almería-Es, E-mail: lortizi@ual.es

Páginas 153 a 168

Fecha recepción: 21-03- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumo.

O Presente artigo tem por objetivo estudar a educação inclusiva no contexto da educação básica. A investigação foi realizada com base no método teórico, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (documentos oficiais), livros de autores ícones, artigos publicados em revistas especializadas e textos da internet em relação ao tema. Diante dos resultados obtidos, concluiu-se que a educação inclusiva não se limita apenas a educação especial estabelecida nas Diretrizes e Programas voltados para os portadores de necessidades especiais. Ela envolve uma dimensão ampla que contempla as modalidades de educação especial, educação do campo, educação étnico-raciais e cultura afro-brasileira e, educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Investigação, educação, inclusão, diretrizes curriculares, modalidades de educação.

Abstract.

This article aims to study inclusive education in the context of basic education. The investigation was carried out on the basis of the theoretical method, from the National curriculum guidelines (official documents), books of authors icons, articles published in specialized journals and internet texts in relation to the theme. Before the results, it was concluded that the inclusive education is not limited only to special education established in guidelines and programs for individuals with special needs; It involves a broad dimension that includes the procedures for special education, education of ethnic-racial education field and Afro-Brazilian culture and education of young people and adults.

Keywords: Research, education, inclusion, curriculum guidelines, modalities of education.

Introdução.

A educação inclusiva constitui um tema presente nas diversas discussões realizadas, atualmente, no interior dos sistemas de ensino. Ela está inserida nas políticas públicas para a educação nacional que contempla a inserção e permanência das crianças, adolescentes e jovens na educação básica e da incorporação de políticas afirmativas, voltadas para a educação dos portadores de necessidades especiais, comunidades campesinas, populações étnico-raciais (afrodescendentes, quilombolas, indígenas) e trabalhadores jovens e adultos oriundos das classes populares. Portanto, o processo de inclusão na educação, a partir da diversidade cultural, envolve os conhecimentos, as experiências, os hábitos e valores e as práticas sociais dos educandos. Nessa concepção, o art. 1º da LDB nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecido por Brasil (1996, p. 14) afirma:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Pelo exposto, constata-se que no seu sentido mais amplo, a educação envolve os saberes e as experiências adquiridas e, não apenas, a educação escolarizada. Essa ideia é compartilhada com o art. 3, incisos I e X, da referida lei (p.14), em relação aos princípios do ensino, conforme a seguir: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e valorização da experiência extra-escolar”.

Nosso propósito quanto a realização do aludido estudo resultou de diálogos informais com alunos e outros docentes de nossa instituição e de nossa atuação com projetos acadêmicos desenvolvidos junto aos professores e alunos da educação básica da rede pública de ensino.

A importância quanto ao estudo do tema resulta das exigências legais previstas na constituição federal e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na medida em que apontam para a necessidade urgente quanto a oferta e atendimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola pública. Entretanto, a partir da edição da LDB nº 9.394/96 foram elaboradas diretrizes gerais que contemplam não apenas a Educação Infantil, mas também, as demais modalidades de ensino. Nessa perspectiva, com base nas políticas públicas e no Plano Nacional de Educação emanados do Ministério da Educação, através do Sistema de colaboração com os demais entes federativos, estamos diante do desafio da implementação de uma política educacional afirmativa que contempla a democratização para o acesso e permanência de todas as crianças, os adolescentes, os jovens e demais grupos sociais das classes populares que, anteriormente, não tiveram acesso à escola pública.

As recentes pesquisas no campo da educação inclusiva mostram que apesar de aumento do acesso das crianças em idade escolar na educação básica nas últimas

décadas, no Brasil ainda existe muitas dessas crianças fora da escola pública. Nesse sentido, de acordo com o CENSO ESCOLAR-2012 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) constante de Brasil (2012), o número de crianças em idade escolar matriculadas na educação básica era de 42.222.831 e, desse contingente, 1.477.799 ainda encontravam-se fora da escola.

A apresentação do conceito de educação inclusiva é precedida de uma compreensão em torno do que seja a educação especial. Segundo Noronha et. al., (2014, p.3), a educação especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Ela é organizada para atender especificamente aos alunos com necessidades especiais por educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. A partir da edição da nova LDB nº 9.394, os sistemas de ensino orientam no sentido de que o atendimento de crianças com necessidades especiais seja realizado em uma perspectiva de inclusão, possibilitando a que elas sejam integradas às demais crianças no ambiente escolar. Diante do exposto, na atualidade, o conceito de educação inclusiva se amplia, conforme Noronha et. al., (2014, p.3):

é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Portanto, diante do sistema educacional brasileiro, o contexto da maioria absoluta das crianças em idade escolar é representado por famílias das classes populares com precária situação sócio-econômico-cultural; portanto, é preciso superar a visão reducionista, segundo a qual, o processo de educação inclusiva envolve especificamente os portadores de necessidades especiais. Além da oferta de educação especial prevista na legislação e nas políticas voltadas para os portadores de necessidades especiais, a escola deve contemplar os demais segmentos das classes populares populares; sobretudo, através das modalidades: educação do campo, educação dos afrodescendentes, educação indígena e a educação de jovens e adultos. Esse pensamento é compartilhado por Connell (1995, p.11) da seguinte forma:

esse segmentos são os que têm menos poder na escola, são os menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação.

A partir do que foi evidenciado, busca-se respostas para os seguintes questionamentos: qual a concepção de educação especial prevista na legislação e nas políticas públicas educacionais? de que forma a educação inclusiva é concebida? como o conceito de educação inclusiva é ampliado para outras modalidades de ensino e que contemple a diversidade das classes populares?

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa teórica com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (documentos oficiais), livros de autores ícones, artigos publicados

em revistas especializadas e textos da internet em relação ao tema. Nessa perspectiva, o referido estudo tem por objetivo realizar uma abordagem teórica sobre a educação inclusiva no contexto da educação básica com ênfase nas modalidades de educação especial, educação do campo, educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e, educação de jovens e adultos(EJA).

Educação especial.

A questão da educação inclusiva tem sido amplamente discutidas nos fóruns em relação ao atendimento educacional às crianças com necessidades especiais. Apesar da constituição federal, expressa por Brasil (1988) estabelecer que a educação é um direito de todos e dever do estado e que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade para o acesso e permanência na escola, muitas das crianças portadoras de algum tipo de deficiência não estão tendo seus direitos plenamente atendidos. Nesse sentido, o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) constante de Brasil (2005) mostra que “o número de crianças com deficiência matriculadas na escola era de apenas 640.317”.

A apresentação de uma proposta curricular adotada para a educação infantil, especialmente, quanto ao atendimento das crianças portadoras de necessidades especiais é precedida dos princípios legais assegurados na LDB Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa perspectiva a nova LDBEN, expressa em Brasil(1996), estabelece que,

art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Por outro lado, as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica, contidas na Resolução CNE/CEB Nº 2/001, expressa em Brasil (2001, p.1), estabelece,

art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação

escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º. Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I.a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II.a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III.o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a)aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis

III.altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Diante da legislação educacional vigente, a inclusão não é suficientemente compreendida quando se trata de espaço escolar no cotidiano das unidades de ensino. O preconceito e a falta de conhecimento sobre as leis contribui para que um grande

contingente de crianças portadoras de necessidades especiais estejam fora da rede regular de ensino. O mais comum é as escolas recusarem a matrícula, alegando não ter condições de receber a criança com esse perfil. Entretanto, os pais devem ter uma compreensão, segundo a qual, esses argumentos não são válidos e não podem impedir a criança de estudar, na medida que o acesso está legalmente respaldado. Essa análise nos leva ao seguinte questionamento: as crianças com algum tipo de deficiência devem ou não ter acesso às classes regulares juntamente com outras crianças? A legislação educacional brasileira assegura que elas têm o direito de serem matriculadas em escola comum, convivendo com quem não tem deficiência e, caso seja necessário, inclusive, atendidas no contraturno em uma dessas classes especiais ou instituições, cujo o papel é buscar recursos, terapias e materiais para ajudar o estudante no seu percurso de aprendizagem na escola comum.

Além do mais, é preciso esclarecer que o principal documento sobre os princípios da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994), estabelece que a escola inclusiva é aquela que contempla muitas outras necessidades educacionais especiais: crianças que têm dificuldades temporárias ou permanentes, que repetem de ano, sofrem exploração sexual, violação física ou emocional, são obrigadas a trabalhar, moram na rua ou longe da escola, vivem em extrema condição de pobreza, são desnutridas, vítimas de guerras ou conflitos armados, têm altas habilidades (superdotadas) e as que, por qualquer motivo, estão fora da escola (em atendimento hospitalar, por exemplo). Sem esquecer daquelas que, mesmo na escola, são excluídas por cor, religião, peso, altura, aparência, modo de falar, vestir ou pensar. Tudo isso colabora para que o estudante tenha cerceado o direito de aprender e crescer.

Educação no Campo.

Historicamente, as escolas do campo têm se constituído em um instrumento de manutenção do poder político e ideológico. As recentes pesquisas do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam para o aumento das distorções nos indicadores sociais, entre as populações das áreas rurais e urbanas. Essa distorção tem afetado, diretamente, a educação das escolas do campo, contribuindo para a queda da qualidade da educação ofertada aos educandos das áreas campestinas. Via de regra, percebemos a baixa qualidade de vida das famílias dos educandos, infra-estrutura das escolas inadequadas, salas multisseriadas, ausência dos pais nas escolas, dicotomia entre o currículo formal e a realidade dos educandos e, utilização de uma prática pedagógica que não atende as necessidades dos educandos.

Apesar da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontar para a necessidade da oferta de educação básica nas escolas do campo, de acordo com as peculiaridades do meio rural, poucas mudanças ocorreram na educação destas escolas do campo. Portanto, o art. 28 da LDB nº 9.394 (1996, p. 22) estabelece que,

na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares

e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolas às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Diante da necessidade da oferta de uma educação básica, diferenciada, para o meio rural, a sociedade organizada e os movimentos sociais encaminharam, junto ao governo federal uma proposta de políticas educacionais para o campo, culminando com a edição, pelo MEC, das Diretrizes Operacionais para a educação das escolas do campo. Nessa direção, o documento oficial estabelecido por Brasil (2002, p. 1) afirma:

art. 4º - O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Na realidade presente, mesmo com as edições da LDB nº 9.394/96 e da Resolução CNE nº 01/02, os currículos e as práticas pedagógicas nas escolas do campo são praticamente as mesmas empregadas nas escolas urbanas. É imprescindível, que os sistemas de ensino criem políticas públicas para a oferta de educação nas escolas do campo, envolvendo: plano ou diretriz sócio-econômico-cultural voltado para a melhoria das condições de vida das famílias dos educandos, incrementação dos P.P.P – Projetos Político-Pedagógicos das escolas articulados com os recursos naturais e as atividades produtivas, melhorias das infra-estruturas das escolas, oferta de recursos didáticos e equipamentos adequados a realidade e ao cotidiano das escolas, qualificação dos professores das escolas do campo e, criação de disciplinas de técnicas agrícolas nas séries finais do ensino fundamental.

Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira

Até o final do Século XX, as políticas públicas educacionais não contemplavam parcela significativa da população brasileira pertencentes aos grupos raciais de negros, mestiços, caboclos, etc. Até então, esses grupos eram marginalizados e excluídos dos bens sociais e culturais, concebidos pela sociedade. Quanto à questão educacional, além das dificuldades de acesso à escola pública, as suas produções artístico-culturais não eram atendidas na formação curricular. Com a edição da LDB nº 9.394/96 foi ampliada a concepção de educação, estabelecida por Brasil (1996): “art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações civil e nas manifestações culturais”. Nessa perspectiva, a educação envolve não apenas o processo de escolarização, mas também, os saberes e as manifestações artístico-culturais que ocorre no cotidiano dos grupos sociais.

A lei nº 10.639, de Janeiro/2003, altera a Lei nº 9.394, de Dezembro/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), possibilitou a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira". Portanto, a Lei nº 10.639/03, expressa em Brasil (2003), estabelece que:

art. 1º - A Lei nº 9.394/96, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B.

"art. 26 A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"art. 79 A: (VETADO)"

"art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

A partir das políticas públicas implementadas com a edição da Lei nº 10.639/03, era preciso ampliar o nível de inclusão no currículo oficial das escolas da rede de ensino, com a inserção do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. Nessa perspectiva, a Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Portanto, a nova redação da Lei nº 10.645/08, estabelecida por Brasil (2008, p.1), passa a ser a seguinte:

art. 1º - O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade

nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras". (NR)

art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A regulamentação da legislação pertinente, abriu a perspectiva para o sistema educacional brasileiro concretizar políticas públicas que contemplasse a diversidade cultural, as manifestações artísticas, os saberes e o resgate da história dos grupos étnicos afro-brasileiros. Diante do exposto, em junho de 2004, o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, as referidas diretrizes contidas na Resolução CP Nº 1/2004, expresso por Brasil (2004, p.1) estabelece que:

art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.)

A partir dessas Diretrizes, é imprescindível que os sistemas de ensino e as escolas públicas viabilizem planos e propostas, cujas ações, conte com a participação das

comunidades escolar e extra-escolar, tendo como base os aspectos filosóficos, antropológicos e pedagógicos. Nessa perspectiva, Brasil (2004) explicita os seguintes princípios que norteiam as ações educativas no cotidiano das unidades de ensino público: “consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”.

Mesmo diante das possibilidades oriundas das Políticas Públicas de inclusão na educação dos grupos étnico-raciais, é preciso avançar mais ainda em torno do currículo vinculado a pluralidade dos grupos excluídos pela cultura erudita, na medida em que são protagonistas da construção histórica, cultural e social das diferenças. Para Gomes (2008), “a educação dos negros trata-se de outro campo político-pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo”. Na visão da autora, a concretização de um currículo com base na diversidade cultural precisa superar a estrutura rígida que norteia a escola; a organização verticalizada dos tempos e espaços escolares e; as variações linguísticas, raciais, étnicas etc. Nessa ótica, o processo de maior ou menor construção, depende do contexto político-pedagógico, do alcance das políticas e práticas de educação inclusiva no interior das escolas públicas, as formas como as diferenças dos grupos são vistas no interior das unidades de ensino e, as formas de organização escolar.

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

❖ Contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos

A EJA-Educação Básica de Jovens e Adultos começou a ser evidenciado na história da educação brasileira a partir de 1930. Mesmo com o surgimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 (1961), a Educação de Jovens e Adultos sempre foi concebida como um direito presente na Legislação Educacional; no entanto, os trabalhadores e os indivíduos pertencentes às classes populares não tinham acesso à modalidade EJA na escola pública. É importante ressaltar que os avanços ocorridos na EJA na década de 60 e início dos anos 70 foram obtidos graças ao engajamento de entidades não-governamentais na alfabetização de jovens e adultos, influenciada pelo Método Paulo Freire. Dentre essas entidades que assumiram o papel do estado em relação à alfabetização daqueles que não tiveram acesso a educação básica na idade adequada, destacamos: MEB – Movimento de Educação de Base(CNBB), CPC – Centro de Cultura Popular(UNE), Sindicatos, etc. Por outro lado, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização teve valiosa atuação na alfabetização, a partir de sua criação em 1967: entretanto, com a vigência do golpe militar de 1964, o referido programa foi gradativamente se afastando das concepções e dos objetivos pelos quais fora criado, resultando na sua substituição pela Fundação EDUCAR em 1975, a fim de atender às diretrizes impostas pelo regime militar instalado no Brasil..

Com o fim do regime militar, em meados da década de 80, surgiram novos paradigmas educacionais influenciados pelo avanço do neo-liberalismo e a globalização da economia mundial. Esse processo levou o Brasil a promulgar a Constituição Federal (1988) que

desencadeou a luta pela criação de uma nova lei educacional que contemplasse a educação em todos os níveis e, especialmente, destinada aos jovens e adultos na escola pública, a fim de atender as necessidades básicas em relação ao mundo do trabalho. Esse novo cenário de possibilidades para a concretização de uma política pública indispensável ao atendimento de parcela significativa dos trabalhadores, resultou nos seguintes acontecimentos na década de 90: Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), Criação do Plano Nacional de Educação para Todos (Brasil, 1993), Edição da LDB Nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFITEA (Alemanha, 1997).

Finalmente, segundo o parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 1/2000 do CNE/CEB, estabelecido em Brasil (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos consolidou a abertura de possibilidades para a garantia da efetivação de políticas públicas da EJA, a fim de contemplar os segmentos menos favorecidos que não tiveram acesso a escola pública na idade ideal. Entretanto, é a partir das referidas diretrizes que a EJA é reafirmada enquanto modalidade de ensino agregada a educação básica e vinculada ao mundo do trabalho.

❖ A LDB Nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

A criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e das Diretrizes para a Educação Básica, estabeleceram a vinculação entre educação e trabalho. Essa visão é compartilhada por LDB nº 9.394 (1996, p. 21-22) que afirma:

art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos deveres e direitos dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento: orientação para o trabalho, promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Diante do exposto, verifica-se que de acordo com os artigos 27 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os currículos da Educação Básica, sobretudo, nas modalidades ofertadas aos educandos oriundos das classes trabalhadoras, devem ser vinculadas ao mundo do trabalho ou ocupação desenvolvida pelo educando no seu convívio social. Essa análise é justificada pelo fato da escola pública de educação básica ser o espaço privilegiado para a oferta de educação de jovens e adultos.

O educando pertencente à modalidade de ensino de “educação de jovens e adultos”, trata-se de um jovem ou adulto dotado de capacidades específicas, de conhecimentos, de experiências e de valores adquiridos no cotidiano de sua prática de vida. Portanto, a LDB nº 9.394, estabelecida em Brasil (1996, p. 24) descreve que,

art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino

fundamental e médio na idade própria. § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º - O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

O sentido do princípio legal em relação ao educando da EJA é concebê-lo como sujeito ativo de conhecimentos adquiridos nas suas práticas de ocupação e de atividades produtivas de trabalho. Nessa concepção, a escola da educação básica que contempla a oferta da educação de jovens e adultos deve priorizar uma prática educativa, necessariamente, tendo como base o mundo da ocupação do educando durante a sua prática de vida. Logo, o cotidiano dos alunos da EJA na sala de aula deve ser realizada a partir da articulação dos conteúdos curriculares da educação profissional com as experiências do trabalho no cotidiano da prática social, conforme estabelecido na LDB nº 9.394, contido em Brasil (1996, p. 25): “o conhecimento adquirido na Educação Profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Nesse sentido, Brasil (2000, p. 58), constante do Parecer CNE/CEB 11/2000, estabelece que,

o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva. Mesmo na perspectiva da transversalidade temática tal como proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado. As múltiplas referência ao trabalho constantes da LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador.

Diante das Diretrizes Curriculares e das políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, percebe-se a necessidade das escolas que oferecem essa modalidade de ensino, incluírem em seus Projetos Político-Pedagógicos, os conteúdos curriculares associados às experiências de trabalho e as expectativas de vida dos educandos. Entretanto, apesar de envolver um público tão diverso, Rivero (2007) assinala que a EJA é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdades de oportunidades educativas. Hoje, a EJA, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores: necessidade de se estabelecer um perfil mais apropriado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos

adequados às suas necessidades e à formação de professores condizente com a especificidade da EJA, são algumas delas.

A EJA, no cenário educacional atual, necessita ser repensado como uma educação permanente e contínua, capaz de promover a inserção do educando no processo de escolarização e assegurar a aprendizagem de conhecimentos básicos indispensáveis e conhecimentos específicos. Deve-se, ainda, levar em consideração os interesses, necessidades e experiências de vida do adulto, valorizando e repensando esses conhecimentos táticos, associando-os aos problemas econômicos, sociais e políticos do contexto em que o sujeito está inserido.

Material e método.

O estudo em pauta teve como propósito a realização de uma abordagem teórica em torno da educação inclusiva no contexto da educação básica. Trata-se de uma pesquisa teórica com base em documentos oficiais e outros referenciais teóricos já existente. Segundo Demo (2000), a pesquisa visa a construção de um modelo teórico, ou seja, trata-se de uma investigação voltada para a construção da teoria, de conceitos e de idéias(...), tendo em vista aprimorar fundamentos teóricos. Nessa perspectiva, o autor (1994, p.36) se posiciona da seguinte forma: “o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade aplicativa”. Os procedimentos utilizados na pesquisa constou de 03(três) momentos: o primeiro deles, através de levantamento bibliográfico; o segundo, a partir da revisão de literatura com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (documentos oficiais), livros de autores ícones, artigos publicados em revistas especializadas e textos da internet em relação ao tema e; o terceiro, com base na realização da análise da coleta dos dados.

Resultados.

Os resultados da pesquisa foram obtidos a partir da descrição e da interpretação a luz dos conceitos em relação aos pressupostos teóricos sobre a educação inclusiva; sobretudo, nas modalidades de educação especial, educação do campo, educação étnico-raciais e cultura afro-brasileira e, educação de jovens e adultos. A educação especial contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece e orienta a oferta de uma modalidade de ensino destinada aos portadores de necessidades especiais, ou seja, as crianças superdotadas e àquelas portadoras de patologias físicas e não físicas. Entretanto, atualmente, o conceito de educação inclusive se amplia e vai além da educação especial, contemplando outras modalidades de ensino, de conformidade com a Declaração de Salamanca (1994).

A educação do campo prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do Campo propõe uma prática educativa que contemple metodologias, conteúdos curriculares e calendário escolar adequados à realidade campesina e a especificidade dos alunos das unidades de ensino do campo. Por outro lado, as recentes pesquisas educacionais apontam para a queda da

qualidade da educação ofertada aos educandos dos núcleos campestres, na medida em que nesse contexto evidencia-se baixa qualidade de vida das famílias, infraestrutura inadequada das escolas, salas multisseriadas, ausência dos pais nas escolas, dicotomia entre o currículo formal e a prática social dos alunos e, utilização de prática pedagógica que não atende às necessidades dos alunos.

Após a edição das Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional e da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, as escolas públicas passaram a incluir nos seus currículos oficiais, a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira". Portanto, com a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foi inserida nas políticas públicas afirmativas que estabelece a inserção no conteúdo programático de vários aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação e a luta dos grupos africanos e negros.

A busca por uma educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino público que contemple as classes populares trabalhadoras tem sido marcada por uma trajetória histórica desde a década de 30. Mesmo diante da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no início dos anos 60 (Lei nº 4.024/61), a EJA não foi assumida pelo Estado como política pública. A garantia do acesso à educação das classes trabalhadoras ficou evidenciada nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e consolidada através da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que garantiu a adoção de políticas públicas educacionais para aqueles que não tiveram acesso ao ensino regular na idade certa.

Diante da obtenção dos resultados constata-se que as modalidades de ensino pesquisadas são favorecidas pela legislação e por programas educacionais que contempla a implementação de políticas públicas que assegure a democratização para o acesso a uma educação inclusiva em uma dimensão ampla, voltada para as crianças portadoras de necessidades especiais, os filhos oriundos das populações campestres; os negros, quilombolas e afrodescendentes e; trabalhadores oriundos das classes populares.

Conclusão.

A partir dos resultados obtidos e do objetivo proposto, conclui-se que a educação inclusiva não se imita apenas a oferta do ensino público para as crianças portadoras de necessidade especiais, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de educação inclusiva é concebida em uma concepção ampla que possibilita o acesso de outros grupos, anteriormente marginalizados, ou seja, as modalidades de educação especial, educação do campo, educação étnico-raciais e cultura afro-brasileira e educação de jovens e adultos.

Por último, as políticas públicas destinadas às modalidades de educação ora pesquisadas, devem assegurar a democratização para o acesso pleno e condições básicas para a permanência na escola, das crianças, dos jovens e dos adultos, oriundos

das classes populares, resultando na oferta de uma educação inclusiva e qualitativa no ensino público.

Referências.

- Bello, J. L. DE P.(2008). **Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar.** In: Pedagogia em foco. Vitória: 1993: Disponível em: <http://www.educacaoemfoco.pro.br/heh10a.htm>. Acesso em: 20/06/2008. 86 p.
- Brasil. LDB nº 4024/61.(1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Conselho Federal de Educação. Brasília-DF: MEC. 23 p.
- Brasil. LDB nº 9.394/96.(1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: SEB/MEC. 23 p.
- Brasil. Lei nº 10.639.(2003). Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os sistemas e modalidades de ensino. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CP/MEC. 1 p.
- Brasil. Lei nº 11.645/08.(2008). Nova redação que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CEB/MEC. 1 p.
- Brasil. Parecer nº 11/00.(2000). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: MEC. 64 p.
- Brasil. Resolução nº 1/00.(2000). Cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: MEC. 4 p.
- Brasil. Resolução nº 1/02.(2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CEB/MEC. 3 p.
- Brasil. Resolução nº 1/04. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CP/MEC. 2 p.
- Brasil. Resolução nº 2/01.(2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CEB/MEC. 68 p.
- Brasil.(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Presidência da República. 05 Out. 1988. 358 p.
- Brasil.(1993). PNE-Plano Nacional de Educação para Todos. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: Portal MEC. 98 p.
- Brasil.(2005). Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília-DF: INEP/MEC. 365 p.

- Brasil.(2012). Censo Escolar da Educação Básica. Resumo Técnico. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília-DF: INEP/MEC. 41 p.
- CMEPT.(1990). Conferência Mundial de Educação Para Todos. Tailândia: 129 p.
- CONFITEA.(1997). Conferência Internacional de Educação de Adultos. In: Declaração de Hamburgo-Alemanha: 66 p.
- Connell, R. W.(2001). Pobreza e educação. In: APPE, M. W... [et al.]; GENTILE, P. (Org.). Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. 8ª Edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. 303 p.
- Declaração de Salamanca: Princípios da Educação Inclusiva. In: Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca-Es: 1994. 17 p.
- Gomes, N. L.(2008). Diversidade e Currículo. In: Indagações sobre currículo. vol. 4. Brasília:DF: SEB/MEC. 47 p.
- Noronha, E. G.; Pinto, C. L.(2014). Educação especial e educação inclusiva: Aproximações e convergências. Artigo SEDUC. Cuiabá-MT. 2014. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br>. Acesso em: 17/09/2014. 8 p.
- Rivero, J.(2007). Leitura crítica e propositiva sobre a alfabetização latinoamericana. In: Piragua: Revista do CEAAL. Panamá: Editora do CEAAL. 20-31 p.
- Teixeira, et al.(1932). Manifesto dos Pioneiros Escolanovista. Rio de Janeiro-RJ: 5 p.