

Percepções de professores e alunos sobre percursos inclusivos

Teachers' and students' perceptions of inclusion

Neli Klix Freitas¹

Resumo

A proposta do artigo é apresentar percursos de políticas públicas inclusivas, questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão, dados de pesquisa com professores e alunos acerca das percepções destes sujeitos sobre educação inclusiva, permeando estes temas com questionamentos e reflexões sobre o tema da educação inclusiva e da inclusão socioeducativa. O direito ao ensino regular tem possibilitado às crianças com necessidades educativas especiais o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais, que resultam em aprendizagens significativas. Estas aprendizagens envolvem tanto os professores, quanto os alunos com necessidades educativas especiais envolvidos nesse processo. O artigo também problematiza pontos de vista diferentes sobre políticas públicas para a inclusão, apontando para a necessidade de revisão de paradigmas em educação e na vida em sociedade. Os dados da pesquisa assinalam para a importância da interação entre professor e aluno na escola e a formação docente.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Interação social. Necessidades educativas especiais. Políticas públicas.

Abstract

The aim of the article is to explore and discuss inclusive educational policies and also theoretical and conceptual questions regarding inclusive education and social inclusion. The article also concentrates the research on teachers and students and their perceptions of inclusive education. The right to regular education has made it possible for children with special educational needs to develop cognitive and social functions, resulting in a significant capacity to learn. This research presents teachers' and students' perceptions and reflects on the importance of interaction in schools and on the educational background of the teacher in terms of inclusive education.

Keywords: *Inclusive education. Teacher training. Social interaction. Special educational needs. Public policies.*

Introdução

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente tem-se medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com necessidades

educativas especiais de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com

¹ Universidade Estadual de Santa Catarina, Departamento de Artes Visuais e de Educação. Av. Madre Benevenuta, 2007, Itacorubi, 88035-001, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: <nkfreitas@uol.com.br>.

necessidades especiais em escolas regulares, seguido do México e do Chile (Brasil, 1998). Examinando a legislação de vários países do mundo, como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia (1990); o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) (Brasil, 1990), dentre outros, é possível evidenciar que consta sobre a educação como sendo um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade. Há unanimidade nas questões econômicas, sociais, políticas, culturais e sanitárias de que não haverá desenvolvimento expressivo nestes setores sem um investimento na educação (Bianchetti, 1995).

Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle do crescimento demográfico, dentre outros.

Ao longo da história, o cenário particularmente no que se refere às pessoas com necessidades especiais nem sempre foi o de aceitação das desigualdades. Até meados do século XVIII algumas práticas eram executadas com estas pessoas, tais como abandono, afogamentos, asfixia, dentre outras. Ao final do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX teve início, nos países escandinavos e na América do Norte, o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências, nomenclatura adotada na época. A partir daí surgiu a Educação Especial. A sociedade tomou consciência da necessidade de atender as pessoas denominadas como deficientes, mas a forma de atendimento priorizava um caráter assistencialista. A assistência era prestada em Centros Especializados, nos quais as pessoas recebiam atendimento de vários profissionais: médicos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, dentre outros.

No século XX a desinstitucionalização começou a ocorrer com programas escolares para

deficientes mentais. Os serviços especiais foram diversificados, e as classes especiais passaram a integrar o contexto escolar. No Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo o país, para pessoas excepcionais. Este era o termo empregado exclusivamente para as pessoas que frequentavam as classes especiais, que contribuiriam novamente para a segregação e exclusão. A partir de 1980, esta terminologia deficiente foi alterada para pessoas portadoras de deficiência. A partir de 1986 houve a substituição da mesma, de pessoas portadoras de deficiência, bem como de excepcionais, específica das classes especiais, para pessoas com necessidades educativas especiais. Mas, a adoção desta terminologia foi um processo lento. Ainda hoje em dia é possível ouvir referências aos deficientes, aos excepcionais, apesar da existência legal das nomenclaturas oficiais. Tal questão pode ser atribuída à lentidão na aceitação real da educação inclusiva e nas resistências às mudanças no cotidiano da educação (Cardoso, 2003).

Reverendo a obra de Diniz e Guilhem (2007) sobre as mudanças na terminologia, pode-se associar o termo deficiente com o modelo médico vigente nas primeiras décadas do século XX. Ao adotar a terminologia necessidades educacionais especiais está presente a dimensão que evolui do indivíduo para uma concepção social em que a comunidade passa a participar do problema.

O termo necessidades educativas especiais ainda não é uma unanimidade, e há discussão ao redor da terminologia adequada, tanto nas instituições oficiais de pesquisa, nas academias, quanto nos grupos de deficientes, passando pela necessidade contínua de revisão crítica da legislação sobre o assunto.

No ano de 1986 surgiu também a proposta de integração educativa, que representou um avanço significativo. O ensino dos alunos com necessidades educativas especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular. Cardoso (2003, p.19) explicita que:

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu

desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades.

As pessoas com necessidades educativas especiais passam a ser vistas como cidadãs, com direitos e deveres de participação na sociedade. A educação de pessoas com necessidades educativas especiais trilhou um caminho que em uma fase inicial foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação inclusiva.

No Brasil, mudanças começaram a ocorrer na nomenclatura: de alunos excepcionais alterou-se para alunos com necessidades educativas especiais, o que ocorreu em 1986, pela portaria CENESP/MEC, nº 69, ainda que efetivamente não houvesse um avanço expressivo na inserção destes alunos no ensino regular (Brasil, 1986)..

A Constituição Brasileira de 1988 também trata deste assunto. No capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, prescreve que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.” Em seu artigo 208, prevê mais especificamente que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20/12/1996 conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referencia no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e

organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Anteriormente, no ano de 1994, mais precisamente em 10 de junho, na cidade de Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo espanhol e pela UNESCO, com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Nesta conferência foi reafirmado o compromisso com a educação para todos e elaborada uma declaração, conhecida na história da educação como a Declaração de Salamanca, que apresenta metas de ação na sociedade. Este é considerado um marco na documentação em favor da educação inclusiva.

No entanto, é necessário refletir sobre as implicações da legislação nas políticas públicas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A legislação existe, mas a educação inclusiva baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente nos legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. É sabido que a estrutura escolar foi historicamente construída obedecendo a critérios racionalistas, com base no conceito de normalidade, de forma que os alunos aptos a superar os obstáculos de apreensão dos conteúdos tivessem acesso aos níveis mais elevados de ensino. Nessa ordem, aqueles com ritmo mais lento, ou diferenciado de aprendizagem, deveriam seguir por outros caminhos, segregados ou ignorados pelo sistema escolar. Nessa perspectiva, a predominância de conteúdos eruditos e científicos vem reforçando a primazia da razão e do fazer técnico, em detrimento dos aspectos subjetivos e criativos das experiências dos alunos. Este fato estabelece a manutenção de uma hierarquia de saberes que valorizam os alunos com ritmo acelerado de apreensão de conceitos científicos favorecidos por seu meio social, cultural e econômico, reproduzindo e mantendo essa ordem.

Inserem propostas de ensino, de vivências culturais a partir da perspectiva de homogeneização, ou então, mantém a segregação e o isolamento de pessoas com necessidades educativas especiais, sem uma leitura crítica desta realidade. Tal estrutura visa beneficiar mais alguns segmentos da sociedade mantendo as pessoas com necessidades educativas especiais afastadas do processo de interação escolar e social, bem como do acesso aos meios e instituições de produção e de veiculação cultural.

A visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram a normalidade, a norma, o normal como o problema em questão é que deveria ser colocados sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das doenças, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que "algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema" (Skliar, 2003, p.18).

Essas considerações remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a discussão, fazendo do normal, da norma, o problema que deve ser colocado em questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados em educação e na sociedade sobre o que deve ser correto. Podem solapar a pretensão altiva da normalização, que não é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade, única, fictícia e sem fissuras, daquilo que é pensado como o normal (Silva, 1997; Skliar, 2003).

Normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela a única identidade possível, a única identidade considerada como verdadeira e adequada. Nessa perspectiva, os portadores de necessidades educativas especiais não encontram um espaço de aceitação. No Brasil, com

base na legislação, o ensino inclusivo despontou como realidade, trazendo em seu bojo tanto a aceitação das diferenças, quanto questionamentos sobre a capacitação dos professores, sobre os modelos de aprendizagem vigentes nas escolas, a adequação das escolas, como também, sobre as responsabilidades das famílias e da sociedade nesse processo. Entretanto, a inclusão está associada com outros fatores e não somente com a legislação.

As pesquisas do sociólogo e crítico Pierre Bourdieu demonstram que a escola não consegue corrigir as desigualdades sociais. Ao contrário, ela acaba contribuindo para que essas desigualdades se repitam quando privilegia os herdeiros, ou seja, aqueles que a socialização familiar já preparou para o ensino (Bourdieu, 2004).

O processo de superação desse modelo implica em se desestabilizar os parâmetros até então tidos como formadores desse *habitus* e apontar para outro horizonte, no qual as capacidades de desenvolvimento possam ser ampliadas a partir de novas percepções do sujeito escolar.

O movimento impulsionado pela Declaração Mundial de Educação para todos (1990) tem desencadeado mudanças legais e novas abordagens pedagógicas, que contemplam a inclusão em educação e a construção de estratégias pedagógicas que possam refletir a diversidade.

A função da escola, em muitos casos, é a repetição do *status quo* existente fora de seus muros, na sociedade. Manter o *status quo* seria o que McLaren chama de currículo oculto "[...] que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral" (McLaren, 1997, p.242). É impossível pensar em um sistema educativo inclusivo para o qual as políticas públicas assinalam mantendo o mesmo sistema inalterado. Para corresponder às diversas necessidades educacionais e aos diferentes ritmos de aprendizagem é importante uma reestruturação socioeducativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didáticas e

pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, acessibilidade, capacitação docente, dentre outras. Implica, também, em problematizar o que realmente significa aprender.

Trata-se de um processo mais amplo, que requer mudança de paradigmas, movimento, busca de aproximações com linguagens contemporâneas, com novos domínios, novas tecnologias; transformações nas práticas de ensino, com reconhecimento de representações culturais. Implica em não perder de vista o caráter provisório do conhecimento, suas possibilidades emancipatórias e democratizantes, que incluem considerações sobre distintos contextos sociais. A interlocução é a chave para abrir portas na subjetividade conformista ao insistir que os homens são essencialmente sujeitos de comunicação (Freire, 1971).

Freire (1977) trabalhou dialeticamente o ensinar e o aprender. Criou o neologismo “do-discência”, unindo docência e discência, como, muitos anos antes Vygotsky criou o termo “obuclênia”, que significa ensinar e aprender ao mesmo tempo e que mais recentemente foi retomado em uma de suas obras traduzidas (Luria, 2005).

Como bem sintetizou Freire (1977), quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina a aprender. Introduziu a ideia de reaprender, destacando ainda que não se trate apenas de aprender a aprender, a fazer, a conviver. Trata-se também de “aprender o porquê”. Nesse princípio, Freire propôs uma mudança de paradigma, considerando todos os seres humanos incompletos e inacabados: completam-se convivendo com os outros. Conscientes desse processo, seres humanos são movidos pela esperança, necessitam do sonho e da utopia para viver plenamente (Freire, 1977).

Vygotsky postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. “Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação. A interação entre homem-mundo não é uma direta, mas fundamentalmente mediada” (Vygotsky, 1984, p.127).

Ao longo do processo de desenvolvimento, o ser humano deixa de necessitar das marcas

externas e passa a utilizar signos internos, o que implica no processo de internalização. A partir do contato com os objetos e eventos sociais, a internalização dos mesmos passa a substituí-los, criando representações, mobilizando processos criativos que possibilitam aprendizagens (Vygotsky, 1984, p.55).

Estas proposições teóricas, dentre outras são relevantes diante dos novos desafios decorrentes da legislação e das políticas públicas vigentes sobre a educação inclusiva. Nas diferentes áreas do conhecimento estamos diante de grandes transformações educacionais: mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, na legislação referente à acessibilidade à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, na fundação de um outro tipo de ensino e de escola, que se pretende inclusiva e que, no Brasil, por força de lei, recebe essa denominação. Existe o direito universal à educação e as escolas brasileiras têm a obrigatoriedade legal de acolher a todos. Entretanto, se existe alguma coisa que pode ser nomeada como mudança no cenário atual da educação e do ensino em diferentes áreas, isso não se refere apenas à nomenclatura, nem somente à legislação. Essa mudança relaciona-se com a possibilidade de questionar modelos, argumentos, paradigmas e de propor outros novos, originais, impensáveis até o momento. A pesquisa sobre os temas em questão insere-se nessa trama complexa, e não se concebe o ensino e a aprendizagem diante de tantos desafios dissociados da pesquisa.

A educação inclusiva prevê a inserção de indivíduos em classes regulares, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião. Este aprender juntos implica levar em consideração o contexto histórico-cultural e social em que estão inseridos. A ideia do ser humano imerso num contexto social como tendo corpo e mente enquanto ser biológico e social, como membro da espécie humana e participante de um processo histórico, conjuga-se com a concepção histórico-cultural (Oliveira, 2005).

A imagem de uma sala de aula homogênea, sem diferenças, não corresponde à realidade da

sociedade, e sim a uma ideologia autoritária que vai destruindo e segregando o que não é dominante. Descobrir esta educação atenta aos direitos humanos está em consonância com a legislação referida, como a Declaração de Salamanca, o Fórum Mundial de Educação do Senegal, Dakar, também a Constituição do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996), que afirmam que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

Implementar e manter a educação inclusiva carrega em seu bojo a necessidade de mergulhar na educação em toda a sua complexidade, em toda sua rica variedade, em conhecer o outro, desfazendo ideias preconcebidas e discriminação impensada, e ver a heterogeneidade como algo rico e valioso. "Opor a aventura da diferença, a curiosidade intelectual, à monotonia de um padrão único é uma atração no aprendizado" (Mindlin, 1998, p.12).

Estas afirmativas coincidem com a Declaração de Salamanca, na qual consta que as "escolas regulares com orientação para a educação inclusiva permitem uma real educação para todos" (Declaração de Salamanca, 1994, p.9).

Falar em inclusão é falar de multiplicidade, de diversidade, de integração. A interação social é essencial nesta dinâmica, uma vez que favorece aprendizagens significativas e a expressão de múltiplas linguagens: verbal, corporal, bem como a afetividade, a criatividade, a imaginação que, segundo teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, constituem funções mentais superiores tipicamente humanas (La Taille, 1996).

Para Vygotsky (2003, p.53), o exercício pleno da criatividade está intimamente relacionado com a aprendizagem: "Nunca foi tão importante criar como em nossos tempos. Os mecanismos de controle não são fixos e padronizados, mas sim oscilantes e difusos, exigindo estratégias de enfrentamento capazes de ensejar múltiplas ações".

Estas estratégias de enfrentamento carregam em seu bojo a importância do reconhecimento do

outro, o respeito, a tolerância. Para ampliar a reflexão aponta-se: essas questões são reais ou trata-se de mais uma oposição binária entre inclusão e exclusão?

O que ocorre em nossos tempos é que alguns matizes de diferenças até aqui ignorados ou ocultos têm sido repensados pelo menos não negados, talvez porque a legislação tenha estabelecido critérios mais rigorosos, ou por outras razões. As formas de diferenças do corpo, de aprendizagem, de linguagem, de movimento, de ser, de vestir-se, de viver devem ser vistas não como um atributo, uma propriedade, uma característica dos chamados de diferentes, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas. Pessoas com necessidades educativas especiais necessitam de ações mediadas, dos agentes mediadores, da postura de mediação do professor, da família, dos agentes culturais, sempre em interação com pessoas sem necessidades educativas especiais. Na medida em que esse processo se consolida, pessoas sem necessidades educativas especiais tornam-se também mediadores, e o processo se reconfigura. Trata-se de novos tempos, que exigem outras posturas, nas quais a interação social é imprescindível. Mas, essa proposta pressupõe uma dinâmica de aceitação de diferenças com uma postura solidária (Skliar, 2003).

Larrosa e Skliar (2002) sugerem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, não para terminar com as diferenças, mas para manter a tensão entre elas, compreendendo que é da tensão que emerge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que subverte o caos. Não se trata de caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas sim de compreender melhor como as diferenças constituem seres humanos.

Morin (2000) descreve que as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. Para as instituições, essas afirmativas devem conduzir ao reconhecimento e à legitimação de novas práticas, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas das pessoas, acomodando os diferentes estilos e ritmos

de aprendizagem. Longe de tratar-se de um problema específico da pedagogia, refere-se a todas as áreas do conhecimento e dilui-se pelas malhas da rede social.

Na realidade, as pessoas com necessidades educativas especiais não podem ser descritas em termos de melhor e/ou pior, bem ou mal, superior ou inferior, maioria ou minoria, dentre outras considerações. O fato de assinalar as necessidades educativas especiais como sendo diferenças torna a posicionar essas marcas, essas identidades como sendo opostas à ideia de norma, do normal e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o correto, o positivo, o melhor (Rodrigues, 2003).

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e educadores questionar se o sistema tem tentado discutir a questão do outro nas políticas inclusivas, ou se o que preocupa é a obsessão pelo outro. Não parece um exagero afirmar que a escola atual ainda não se preocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado, muitas vezes, obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice.

Se o conhecimento é múltiplo e variado, não estanca o processo de transmissão de ensinamentos e não fica restrito às escolas, é de grande importância que se repense também a formação de professores em diferentes níveis, para atuar no contexto dessa sociedade do conhecimento. É fundamental que sejam planejados processos formativos preparando o educador para uma atitude aberta frente ao e no mundo, pronto para aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com quem se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular. Em outras palavras, o educador deve estar preparado para o principal desafio que se lhe coloca hoje, que se denomina como produzir novas potencialidades.

É uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento e para o benefício de todos, com ou sem necessidades especiais, nas escolas e nas diferentes instituições, trazendo consigo um conjunto de fatores, para que todos possam ser inseridos totalmente na sociedade em todos os seus segmentos: trabalho, lazer, saúde, dentre outros.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na vida em sociedade, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana e da aprendizagem por meio da cooperação. Essas iniciativas promovem a adaptação das pessoas com e sem necessidades educativas especiais, enfatizando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual professores são mediadores.

Uma das questões centrais que determina mudanças nada mais é do que a evidência do surgimento de novas luzes no bojo do desenvolvimento da humanidade, impregnada pela inclusão do tempo, da história e do sujeito como ator e construtor, precipitando crises conceituais. Trata-se de criticar sistemas de determinação, teorias e, pela própria impotência em satisfazer a realidade, o estabelecimento de caminhadas em direção a novas propostas, novas perspectivas.

Métodos

Os dados da pesquisa foram coletados durante um programa de capacitação de 30 professores em educação inclusiva da rede pública estadual de Florianópolis, desenvolvido em maio deste ano. Solicitou-se que os mesmos escrevessem uma carta a um professor que tivesse sido significativo em sua formação. Nesta carta deveriam dirigir-se a este professor do passado escrevendo o que gostariam de dizer-lhe, caso pudessem encontrá-lo novamente. Poderiam escrever livremente. Estas cartas, redigidas de próprio punho, constituíram o instrumento de pesquisa, juntamente com as verbalizações dos professores.

Anteriormente ao programa de capacitação docente, mais precisamente uma semana antes, em

visitas a três escolas, foram coletados desenhos sobre o par educativo com 10 crianças com necessidades educativas especiais, alunos destes mesmos professores. As crianças foram solicitadas a realizar um desenho sobre o par educativo, ou seja: o desenho do professor e de um aluno. Solicitou-se a estes alunos que falassem sobre os desenhos, bem como sobre seu professor.

Nossa pesquisa tem como foco, então, os professores com experiência com educação inclusiva, bem como alunos com necessidades educativas especiais. O foco recai sobre a identificação e análise das interações que se estabelecem em sala de aula, sobre as percepções de professores e de alunos sobre a educação inclusiva.

Durante a capacitação, que foi um local de coleta dos dados, os docentes falaram sobre o que escreveram ao professor do passado. Depois destes depoimentos procedeu-se a apresentação dos desenhos feitos por seus alunos sobre o par educativo, bem como o relato dos comentários dos mesmos.

Os professores, em suas cartas, apresentaram registros sobre a escola e sobre suas vivências como alunos como sendo tempos vividos. Citaram questões relacionadas com a afetividade dos professores do passado, do diálogo, das interações sociais.

Resultados e Discussão

Educação inclusiva: professores e alunos em interação

Os dados dos professores são reveladores de preocupações com a formação em duas direções: uma se relaciona com novos domínios, teorias e tecnologias, com questões legislativas e curriculares. Outra, com uma dimensão singular, que remete à formação docente.

Ao escrever para um professor que tenha sido significativo na trajetória profissional manifestaram-se questões importantes para a compreensão de contextos em mudança. Referem-se a uma tensão

crecente entre duas posições que possuem potencial fortalecedor e persuasivo na luta contra a opressão e na busca pela liberdade humana, essenciais quando se fala em educação inclusiva: aceitar e não aceitar a inclusão. Estas questões vinculam-se com a afetividade e com a cidadania. A presença de manifestações afetivas pelos professores é essencial para o acolhimento de crianças com necessidades especiais, pois minimiza os sentimentos de rejeição e de baixa autoestima que são comumente encontrados nas mesmas. Duas questões foram também presentes no debate entre os professores: como é possível eliminar o sofrimento das crianças com necessidades educativas especiais e de suas famílias? Como sensibilizar a sociedade, as autoridades responsáveis pelas políticas públicas para pensar sobre esse sofrimento que exclui, segrega, aprisiona e conduz à alienação social? Alguns evidenciaram sentir medo e insegurança diante desses desafios, relacionando-os com a própria formação. Revelaram que em alguns momentos consideraram que seria melhor manter o modelo anterior, que muitos vivenciaram durante a sua formação na graduação, antes da legislação que tornou obrigatório o ensino inclusivo, pelo temor de que este processo não alcance os resultados propostos. Estes professores encontram-se presos a um modelo de formação que não coincide com as demandas atuais e, por essa razão, preferem manter um modelo pedagógico já solidificado e, segundo seu ponto de vista, consolidado pelo tempo. Trata-se de duas posições distintas, mas que coexistem nas escolas com educação inclusiva.

O desenho do par educativo realizado pelas 10 crianças com necessidades educativas especiais está associado com o que ela conhece, bem como com a imaginação. A escolha do desenho como técnica nesta atividade relaciona-se com a proposta inclusiva para alunos com e sem necessidades educativas especiais, inseridos em escolas que vivenciam este processo, entendido como linguagem não verbal, mediadora de aprendizagens, percepções e interações. Parte-se da compreensão de que o desenho é uma importante forma de comunicação que, em muitos casos, substitui a linguagem oral ou

acrescenta a ela novos elementos comunicacionais e imaginativos.

Para Vygotsky (1996) a imaginação é uma atividade vinculada com a realidade e com os significados. Pelos desenhos, as crianças interpretam o mundo, mostram o que conhecem, comunicam a realidade, segundo suas vivências. Pelas verbalizações associadas aos desenhos, as crianças atribuem significados aos mesmos. Esses significados revelam o sentido atribuído ao desenho pela própria criança. Não se trata, então, de uma interpretação que parte de uma outra pessoa, mas que é dada pela própria criança como um sujeito que desenha. O pensamento expresso pela palavra da criança comunica seu mundo, suas vivências integradas com a aprendizagem. Quanto mais a criança aprende, quanto maiores e expressivas forem suas experiências, mais capaz será de processar diferentes aprendizagens. Nessa perspectiva, a escola tem um papel importante. É na relação afetiva com as outras crianças, com os professores, com o meio e com a cultura que a imaginação se manifesta e simultaneamente amplia o repertório de aprendizagem. Nesse processo, a linguagem assume um papel mediador.

As crianças participantes da atividade desenharam sua professora do modo como a conhecem e percebem. Algumas professoras nos desenhos estavam distantes do aluno, em tamanho ampliado, sendo que os alunos desenhados tinham tamanho reduzido. Outros alunos desenharam a professora ao seu lado, logo a sua frente. Os alunos comentaram seus desenhos, mas de modo breve, como: *"esta é a minha professora, e este é um aluno, ou este sou eu."* Quatro alunos acrescentaram que *"gostam da professora,"* ou que *"a professora é boa, é amiga, e sabe ensinar bem"*. Ainda comentaram que *"gostam muito da escola, porque lá podem aprender com outras pessoas"*. Os comentários foram breves, considerando-se as limitações das crianças, todas com necessidades especiais.

As professoras tiveram acesso aos desenhos e aos comentários feitos pelos alunos. Manifestações afetivas foram evidentes, diante do confronto com duas experiências: ser aluno e ser professor. Estas

experiências foram amplamente debatidas pelos professores durante a capacitação. Foi possível evidenciar percepções que remetem à reflexão sobre a inclusão em educação como sendo positiva, e outra que questiona a prática inclusiva. São percepções diferentes, que foram explicitadas também nas cartas redigidas pelos participantes a um professor do passado. Estas percepções refletem que a educação inclusiva sofre a influência da aceitação de diferenças entre os alunos, da formação dos professores, das dificuldades para lidar com novas propostas pedagógicas. Concorde-se com Arroyo (2004) quando refere que diante das dificuldades de aceitação das diferenças quebram-se imagens de uma docência muitas vezes idealizada pelos professores.

A pesquisa ampliou a reflexão sobre a importância das atividades não verbais, como o desenho nos projetos pedagógicos de ensino, particularmente com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Muito mais do que uma forma de lazer, pelo desenho e no desenho a criança articula processos cognitivos e imaginativos. Muito antes do ingresso na escola, as crianças desenhavam por influência da mídia, das novas tecnologias, ou por estimulações recebidas da família e do contexto social. Aprendem a comunicar-se através de desenhos e desenvolvem esta capacidade. A escola deve valorizar estas questões e contemplar metodologias com linguagens verbais e não verbais, favorecendo processos de mediação na aprendizagem, o que é relevante nas escolas com ensino inclusivo.

Considerações Finais

O processo de desenvolvimento dos seres humanos segue a aprendizagem, mas vai além dela, ativando potenciais humanos. A aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que diretamente ligados, não ocorrem simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta.

Existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica, que não pode ser explicada por uma

única fórmula especulativa, nem apriorística. Concorde-se com Vygotsky quando destaca que a interação social é fundamental no desenvolvimento humano e na aprendizagem.

A abertura das escolas para as diferenças não se relaciona somente com a legislação, mas com uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem e com as interações entre professor e aluno. Inclui uma proposta de ruptura entre as fronteiras existentes em diferentes disciplinas, entre o saber e a realidade. Isso implica em uma valorização da multiplicidade, da integração de saberes, das redes de conhecimento que, a partir daí se formam e se constituem, e que se inserem também nas novas tecnologias da informação. Assinala para a transversalidade das áreas curriculares e para a autonomia intelectual do aluno, autor do conhecimento e que, por isso mesmo, imprime valor ao que constrói. Esse processo não pode prescindir da interação social.

Não se apreende a realidade diretamente, mas por reconstrução. Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações. Implica em mobilizar nos educandos o prazer de aprender, que se vincula também com recursos e métodos de ensino, com a inserção de linguagens verbais e não verbais, dentre outras. A educação inclusiva é uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. Contudo, trata-se de um processo complexo, que exige capacitação, exercício da tolerância, conhecimento, e que também necessita de avaliação permanente.

Questões inclusivas sociais e educacionais presentes na complexa dinâmica que caracteriza o ensino, a aprendizagem e a vida em sociedade pedem por novos olhares: olhares múltiplos para romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes, contemplando a busca de olhares iluminados por novos focos e instrumentos que possam descer fundo na ordem implícita, penetrando no subjacente e no subjetivo. Trata-se de uma visão de escuta das vozes de uma ciência que em sua busca transdisciplinar é capaz de gerar o novo em um movimento de olhar para o ensino e para a aprendizagem sob novos ângulos. Não há um modelo

único para ensinar, assim como nem todos os seres humanos apresentam ritmos idênticos para aprender. Ainda há aprendizagens distintas, assim como cada ser humano é diferente do outro. Uma visão hegemônica de ensino, na qual todas as crianças aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo é uma utopia, um contido expansivo que não pode ser aprisionado por nenhuma ideologia, nenhuma legislação. A multiplicidade representa o convite para a coragem de espiar por frestas inusitadas e conseguir ver outras dimensões da realidade.

Os dados da pesquisa permitem assinalar para a importância da relação entre professor e aluno, para o papel do docente, da escola e da sociedade no sentido de conduzir ao reconhecer e legitimar novas práticas, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas dos alunos, acomodando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos.

A educação inclusiva propõe pensar a diferença como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino e realidades socioculturais.

Retoma-se Mantoan (2006, p.192) ao referir que “as diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente” Para tanto, não basta aceitar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, uma vez que a hierarquia continua presente, em forma de generosidade ou benevolência para com aquele que é diferente. Pensar a diferença é pensar nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola: quem são nossos alunos? Que história trazem? Que papel os professores desempenham nessa mediação? Por quais caminhos podem ensinar, e como alunos com necessidades educativas especiais podem aprender? O desafio se coloca na mudança paradigmática de modo a superar o *habitus* constituído e atingir o que se espera da escola inclusiva, o que, considerando as reflexões apresentadas e a análise dos dados da pesquisa, não pode ser respondido somente com base na legislação. Envolve a escola, mas avança para além dos seus muros. É um processo e, como tal,

necessita de reflexões e de análise crítica dos profissionais envolvidos com educação, bem como da sociedade em todos os segmentos.

Referências

- ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.3, p.7-19, 1995.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria CENESP/ MEC, nº 69. Brasília, 1986. *Diário Oficial da União*, 28 ago. 1986.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, 13 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Boletim da UNESCO sobre educação inclusiva. Brasília: Corde, 1998.
- CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à Inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J.M.; STOBAÜS, C. (Org.). *Educação especial: em direção a educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.15-26.
- DECLARAÇÃO mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas do aprendiz. Tailândia: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.
- DINIZ, D.; GUILHELM, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREIRE, P. *Educação como prática e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.
- LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky e Wallon: abordagens psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1996.
- LURIA, A. *Vygotsky, Luria e Leontiev: psicologia e pedagogia bases do desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Centauro, 2005.
- MANTOAN, M.T. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos Estados Unidos*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MINDLIN, B. A verdadeira descoberta do Brasil. *Revista Pedagógica Pátio*, v. 2, n.6, p.12-18, 1988.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, o processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2005.
- RODRIGUES, D. *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Portugal: Porto, 2003.
- SILVA, T.T. *A política e a epistemologia do corpo normalizado*. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.
- SKLIAR, C. *E se o outro não estivesse aí? Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- YVYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YVYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- YVYGOTSKY, L.S. *La Imaginación y la arte en la infancia*. Espanha: Akal, 2003.

Recebido em 25/9/2010 e aceito para publicação 20/5/2011.

