

UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A INCLUSÃO ¹

A PEDAGOGICAL LOOK ABOUT AT INCLUSION

Glaé Corrêa Machado *

Tatiana Rodrigues Daitx **

Resumo

Pretende-se discutir sobre a importância e a contribuição dos agentes educacionais, no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na Escola Regular, tendo como perspectiva um olhar pedagógico.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Especial. Educação Inclusiva.

Abstract

It is intended to discuss the importance and contribution of the educational agents in the process of inclusion of people with special educational needs in the Regular School, having a pedagogic look as perspective.

Keywords: Basic Education. Special Education. Inclusive Education.

1. Introdução

Tendo como perspectiva um olhar pedagógico e a possibilidade de circular pelos vários contextos educacionais, o objetivo deste artigo se dá na reflexão sobre a importância e a contribuição destes agentes educacionais no processo de inclusão, ou seja, visa a discutir como transformar escola regular e escola especial numa escola verdadeiramente inclusiva, a fim de que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam atendidas com qualidade, não só para elas, mas para todos os outros envolvidos nesse contexto.

Partiremos do movimento pela inclusão no panorama educacional, acerca do qual abordaremos os principais eventos e documentos, assim como seus reflexos, a trajetória do movimento inclusivo, com seus três principais momentos: segregação,

¹ Pós-Graduação "Stricto Sensu". Mestrado em Educação. Artigo resultante do Grupo de Pesquisa da UNISINOS.

* Pedagoga, Orientadora Educacional, Psicopedagoga e Mestre em Educação. glaemachado@hotmail.com

** Pedagoga Empresarial e Psicopedagoga. trdaitx@gmail.com

percepção de certas capacidades e reconhecimento do valor humano destes indivíduos e seus direitos.

Em seguida, circularemos em contextos educacionais, como a escola regular e a escola especial, quando refletiremos sobre o papel dos agentes educacionais (legislação, políticas públicas, sociedade, escolas, professores, alunos, equipes de apoio e escolas de formação) envolvidos no movimento pela inclusão, abordando sua importância, contribuições, omissões, contratempos e projeções, sempre sob a perspectiva pedagógica.

2. O movimento pela inclusão no panorama educacional

Numa breve análise sobre o que tem sido o movimento pela inclusão até a década de 90, quando se discute em termos dos reflexos provocados por três eventos e documentos mundialmente significativos, confeccionados a partir de 1990: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - provendo serviços às necessidades básicas de educação, em Jomtien, Tailândia, em 1990; a Conferência Mundial sobre Educação Especial – acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994; e a Convenção Interamericana – para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, em 1999 (promulgada no Brasil através do Decreto nº. 3.956 de 08 de outubro de 2001).

No movimento pela inclusão anterior a Declaração de Salamanca, a educação especial, na maioria dos países, seguiu um padrão semelhante de evolução. Num primeiro momento, caracterizada pela segregação e exclusão, a “população” é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada, quando não exterminada.

Num segundo momento, há uma modificação no olhar sobre a referida “população”, que passa a ser percebida como possuidora de certas capacidades, ainda que limitadas, como, por exemplo, a de aprendizagem. Em função desta modificação, ocorre o que poderíamos chamar de ‘primeiro momento do movimento pela inclusão’, ou “velha integração”, como propõem Mason & Rieser (sem data). Ou seja, os excluídos começam a ser integrados a certos setores sociais, mas ainda predomina um olhar de tutela, e a prática correspondente, no que lhes diz respeito, muito embora já não seja mais a de rejeição e medo, ainda seria excludente, na medida em que se propõe a “protegê-los”, utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente saíam, e nos quais seriam submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes.

No século XX, momento de grande importância histórica para os mo-

vimentos sociais, no mundo ocidental, fortemente afetado pelas conseqüências das Grandes Guerras Mundiais, os países participantes da Organização Mundial das Nações Unidas, em Assembleia Geral, em 1948, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que, a partir de então, tem norteado os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria dos países.

Ocorre então um terceiro momento, marcado pelo reconhecimento do valor humano destes indivíduos, e como tal, o reconhecimento de seus direitos. Aqui poderíamos caracterizar o movimento pela inclusão como denominado de “nova integração” (MASON & RIESER, sem data), ou inclusão propriamente dita. Na maioria dos países, este momento tem se intensificado principalmente a partir da década de 60.

Após a Declaração de Salamanca, o movimento pela inclusão teve a predominância dos seguintes aspectos: uma consequência imediatamente visível à educação especial, resultante dos objetivos expostos acima, reside na ampliação da clientela potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais. Uma outra se verifica na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro desta estrutura de “Educação para Todos”, oficializada em Jomtiem. Entre outras coisas, o aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste exatamente na retomada de discussões sobre estas conseqüências e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. “A escola não pode ignorar o que se passa no mundo” (PERRENOUD, 2000).

Em termos objetivos, a inclusão implica a reformulação de políticas educacionais e a implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, em que a definição “necessidades educacionais especiais” provoca uma aproximação entre os dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição significa que, potencialmente, todos nós possuímos ou podemos possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais”. E, se assim o é, então não há porque haver dois sistemas paralelos de ensino, mas um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos, por mais especial que este possa ser ou estar. O grande problema é que a realidade da educação escolar praticamente “estacionou” neste modelo padronizante há mais de um século, tornando-se quase impermeável à realidade das mudanças que têm ocorrido no mundo. Conforme Mantoan:

Muitas são as razões que explicam a impermeabilidade entre ambas; uma delas, sem dúvida, é a rigidez dos sistemas de ensino escolares, que se mantêm fechados, esclerosando-se pouco a pouco, pelo entupimento de seus canais de comunicação com o mundo exterior (MANTOAN, 1997).

Não se trata, portanto, nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los, unificá-los num sistema que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e utilizando práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isso o que significa, na prática, incluir a educação especial na estrutura de “Educação para Todos”, conforme mencionado na Declaração de Salamanca.

Assim como não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ramos quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos, também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais (MAZZOTTA, 1987).

A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e o desenvolvimento dos alunos, incluindo aluno, família, professor, escola, apoio técnico, sociedade, governo, etc. É importante refletir no cotidiano o que se pode fazer mediante as necessidades dos alunos, e estas têm que ser consideradas e trabalhadas a partir da observação de todos os aspectos do desenvolvimento do aluno. A importância de se trabalhar com grupos heterogêneos, na diversidade, aproveitando e valorizando as potencialidades de cada um, lembra que a Educação Inclusiva é para todos e não se restringe a inclusão de alunos com deficiência. A exclusão não cabe na inclusão, se existe um excluído é porque não existe inclusão. Neste sentido, o governo brasileiro promulgou, através do Decreto nº. 3.956/2001, a Convenção da Guatemala, de 1999, na qual comprometeu-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar sua plena integração à sociedade.

3. O papel dos agentes educacionais no movimento pela inclusão

3.1 Legislação

A Organização das Nações Unidas (ONU), consciente dos compromissos que os Estados Membros assumiram, em virtude da Carta das Nações Unidas, de obter meios em conjunto ou separadamente, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente para todos, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social, em Assembleia Geral, proclama a Declaração dos Di-

reitos das Pessoas Portadoras de Deficiências, Resolução ONU 2.542/75, por meio da qual solicita que se adotem medidas em planos nacionais e internacionais para que esta sirva de base e referência comuns, para o apoio e proteção destes direitos.

Em nossa Constituição Federal de 1.988, temos alíneas e parágrafos pertinentes à legislação relativa aos direitos sociais, trabalho, seguridade social e educação de pessoas portadoras de deficiência.

No Brasil conceituou-se a deficiência através do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1.999, na tentativa de regulamentar a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1.989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta norma jurídica assim conceituava a deficiência: “considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”

Em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1.996) incorpora esses princípios como sugestão, mas não os convoca como obrigatórios. Esse espírito prevaleceu por quase cinco anos, até a promulgação das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2.001, com orientação e normatização sobre a inclusão na educação básica. Quais são as mudanças produzidas por esse documento? Muitos direcionamentos agora têm força de lei:

- Garantia de acesso à escola regular para todos os alunos;
- Responsabilidade da escola regular em atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns;
- Definição de educandos com necessidades educacionais especiais;
- Obrigatoriedade da escola em contar com professores especializados em educação especial em seu corpo docente;
- Necessidade de flexibilizar e realizar adaptações curriculares;
- Organização de serviços de apoio pedagógico especializado;
- Flexibilização da temporalidade do ano letivo, em determinados casos;
- Transitoriedade e excepcionalidade do atendimento em classes ou escolas especiais;
- Garantia da acessibilidade física à escola;
- Participação da família nas decisões;
- Formação continuada dos professores.

O conhecimento das práticas existentes sobre a educação inclusiva ocorre de forma desorganizada, improvisada, fragmentada e por ensaio e erro, com pouca produção teórica. Há necessidade de que essas práticas se conheçam e conversem entre si, que haja alianças entre gestão pedagógica e vontade política. Há indivíduos, diz Foucault, que estão excluídos em todos os sistemas, são os resíduos de todos os resíduos, estão marginalizados da sociedade. Estes indivíduos são os loucos; excluídos, do trabalho, da família, da linguagem e do discurso, do jogo.

3.2 Políticas Públicas

Os desacertos no sistema educacional brasileiro, a despeito de tantas reformas, constituem a raiz central de muitos de nossos problemas sociais: o baixo nível de escolaridade, a defasagem na profissionalização, o desrespeito à Lei, a não politização, a politização equivocada, a corrupção de grandes e pequenos, o tráfico da droga, a violência, a impunidade do crime.

As Políticas Públicas devem ser orientadas ao desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo para todas as crianças, jovens e adultos brasileiros que enfrentam barreiras para aprender. No âmbito deste contexto educacional, nosso foco está voltado para as Políticas Públicas que promovam a melhoria da qualidade de ensino com vistas ao combate das disparidades existentes no sistema educacional - falta de acesso à escola, fracasso escolar, evasão e distorção idade-série das crianças, jovens e adultos com deficiência.

Em todas estas leis há algo em comum: o privilégio de ambientes menos restritivos, pois a crença é de que o ambiente determina os rumos dos processos do sujeito. Um ambiente restrito conduz uma pessoa deficiente a uma vivência estigmatizadora ou excludente, o que já havia sido constatado de longa data, pelos psicólogos e psiquiatras que trabalhavam no movimento antimanicomial. “Para curar as pessoas não é possível manter em pé instituições dedicadas à exclusão, à marginalização, à violência e ao abandono” (ANAIS DO II CONPSIC, 1992).

Mas há um aspecto que retorna continuamente em todas as leis, fazendo explicitamente referência ao princípio do ambiente menos restritivo. Por ambiente menos restritivo se entende que os deficientes deverão ser educados junto com os não-deficientes; as classes especiais, a escolarização separada ou a remoção dos alunos deficientes no ensino regular só serão utilizadas

se for absolutamente incompatível a permanência do aluno no ensino regular.

3.3 Sociedade

Primeiramente, a psicanálise, através das contribuições de Sigmund Freud e Jacques Lacan, trouxe uma nova forma de se conceber os seres humanos. Ela revelou a importância da linguagem, do inconsciente e da sexualidade nos processos de constituição dos sujeitos.

Através dos ensinamentos de Freud e Lacan foi possível identificar que havia, em relação à sociedade e aos sujeitos, uma leitura ingênua do mundo, uma crença na intencionalidade direta e linear das ações dos sujeitos e da sociedade. Freud revelou que o sujeito e a sociedade podem ir contra si mesmo. Os sujeitos não criam apenas através das suas ações. Eles podem também se destruir ou destruir ao outro, um processo bastante sofisticado, que Freud denominou pulsão de morte.

Com isto foi se tornando cada vez mais evidente que a sexualidade, a inteligência e a afetividade dos seres humanos não eram apenas produtos já dados, mas construções sociais e individuais. Para Freud e Lacan, a ênfase estava nas relações, e não em processos biológicos previamente concebidos e estruturados.

Uma das autoras que trouxe as maiores reformulações à maneira tradicional de se conceber a criança portadora de deficiência mental foi a psicanalista francesa Maud Mannoni. Trabalhando como psicanalista desde 1949, com crianças deficientes, autistas e psicóticas, ela revelou o quanto a criança deficiente tem sido apreendida de uma forma estigmatizada pela nossa cultura. Juntamente com os trabalhos de Jacques Lacan, ela questionou sobretudo a aplicação do modelo médico à criança portadora de deficiência, um modelo que a compara constantemente à chamada criança normal.

Maud Mannoni revelou a importância da linguagem nas relações humanas. Ela ressaltou que a linguagem tece a criança portadora de deficiência mental de uma maneira determinada, pois, quando nós olhamos alguém como deficiente, dificilmente o sujeito consegue escapar deste olhar, passando a se ver e referenciar por este olhar.

A Educação Inclusiva, pelas considerações acima, é um dos temas relevantes da atualidade. Com ele, temos o desafio de pensar e organizar o contexto educacional (em particular, a escola), objetivando a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorize as diferenças das condições físicas, psíquicas, mentais, culturais e econômicas de todas as pessoas, oferecendo, assim, concretas possibilidades de partici-

pação social com qualidade de vida. Como Freud pôde mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos do que aquilo que não queremos e não podemos re-conhecer em nós mesmos através dos outros.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos (SASSAKI, 1997).

A Educação Inclusiva, por outro lado, implica que não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas “normais”. Com isso, fica garantido o direito à singularidade da sua atuação., pois, para o paradigma da inclusão, não são os deficientes que têm que se adaptar aos normais, mas os normais que têm que aprender a conviver com os deficientes.

O princípio de normalização leva implícito, como referente, o conceito de normalidade. A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não ser, ou não ter sido ontem, e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa, mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível (BAUTISTA, 1997).

O paradigma da inclusão reconhece, em primeiro lugar, a especificidade do sujeito, e não a sua deficiência. Além disso, ele dá um passo a mais ao perceber que não se encontram no sujeito os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social onde ele é colocado. Isso porque a inclusão, segundo Mrech (1999), não é um movimento natural dos sujeitos, como se acreditou durante muito tempo. Se os sujeitos não forem continuamente trabalhados em relação aos seus preconceitos e estereótipos, eles tenderão a voltar, resgatando os conteúdos estigmatizadores originalmente previstos.

Como, durante séculos, a organização familiar e escolar foi determinada pela classe, o desafio de uma educação inclusiva consiste em romper com o preconceito, ao conviver com pessoas que, em nossa fantasia, não são como nós, não têm nossas propriedades ou características. Essa atitude permanece até que um

acidente, uma morte, uma doença em família nos lembra de que essa é uma circunstância de todos nós, em algum momento de nossa vida. Alguns têm essa circunstância permanentemente; para outros, ela se torna permanente e, para outros ainda, ela é momentânea, ou seja, vem e vai. A sociedade naturalmente exclui, em vez de incluir. Para que isso não aconteça, é preciso um trabalho árduo de construção da rede de relações sociais de inclusão de todas as crianças na escola.

3.4 Escolas

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implicam um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A escola inclusiva é aquela que acomoda todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sendo o principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar e incluir, além dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, sejam forçados a trabalhar, vivam nas ruas, vivam em extrema pobreza, são vítimas de abusos, estão fora da escola, apresentam altas habilidades/superdotação, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997).

Uma das principais tarefas das unidades escolares é a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indireta-

mente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, esta participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional. Neste projeto, a educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar.

Por fim, o que se espera conquistar é uma educação de qualidade, que garanta a permanência de todos na escola com a apropriação/produção de conhecimento, que possibilite sua participação na sociedade.

3.5 Professores

A Educação Inclusiva implica a formação de um professor que saiba trabalhar com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados, utilizando estratégias de ensino que melhor se adaptem às necessidades específicas de cada aluno.

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isso, temos chamado medicalização do processo de ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais da saúde envolvidos com o processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo de ensino-aprendizagem (COLLARES E MOYSÉS, 1992).

No Brasil, de longa data, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. Aos professores são dados, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho. Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passaram a se tratar. A dificuldade de lidar com a construção do seu saber passou a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que ele não sabe, assim como não consegue lidar com os problemas de construção do saber dos alunos, o que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica, etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor.

O que o professor não consegue perceber é que nenhum diretor, supervisor, orientador, psicopedagogo, psicólogo, professor universitário, etc., pode dar

conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber, pois só ele tem a chave para decodificar o que acontece com a sua vida, só ele pode dar a resposta de qual seria a melhor forma de trabalho. Depende do desejo do professor, assim como do desejo do aluno, fazer ou não esta mudança. O poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, eles não mudarão.

Sabemos que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência desenvolvida, os conhecimentos acumulados e o esforço que fizeram para adquiri-los. O professor, como qualquer ser humano, tende a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores.

De um modo geral, o professor, o aluno, o supervisor, o coordenador pedagógico, o diretor, etc., internalizaram que, no caso de alunos deficientes ou com dificuldade de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem é de natureza patológica e que, portanto, há muito pouco a se fazer. “Em decorrência, na prática pedagógica do professor, surge nele a crença de que ou ele ensina o aluno em um processo contínuo, ou então, ele se encontra diante de um aluno que apresenta algum tipo de distúrbio de aprendizagem ou deficiência mental. (...) Ao se privilegiar na educação a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, acabou-se também por criar o seu oposto: a patologização do processo de ensino-aprendizagem, pois não se trata apenas de o processo de ensino-aprendizagem ser “diferente” ou “deficiente” ou “insuficiente”, quando comparado ao processo de ensino-aprendizagem da chamada criança normal. A diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico (MRECH, 1999).

Existe ainda uma baixa expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes de grupos estigmatizados, como, por exemplo, os vindos das camadas populares, cujas causas são atribuídas principalmente a fatores extra-escolares, como famílias desagregadas, desnutrição, falta de cultura e incentivo dentro de casa. A capacidade de indignar-se diante da pobreza está subjugada por um modelo em que inclui pela exclusão e que culpabiliza o indivíduo fazendo uma leitura individual de um processo sócio-histórico. A inclusão efetiva supera a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente de sobrevivência e de que não há justificativa para se trabalhar a emoção quando se passa fome. A inclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo, sem tirar a responsabilidade do Estado. É o indivíduo que sofre, mas a gênese deste sofrimento está nas intersubjetividades delineadas socialmente.

Temos como objetivo principal desestabilizar algumas certezas que impedem os educadores de estabelecerem novas relações com seus alunos, com os colegas e com os outros agentes educacionais discutindo estas imagens e preconceitos. É este desequilíbrio que pode gerar condições para que haja uma reinvenção do cotidiano das práticas escolares. O lugar estratégico que a escola ocupa na discussão e articulação de um novo modelo social e político, que tem como base a inclusão, e não a exclusão, passa pela ruptura dos antigos modelos de ação. E no sentido da adoção de uma proposta curricular flexível, torna-se essencial ao professor da escola inclusiva ser dotado de características como:

- Criatividade – ele é capaz de planejar várias atividades para escolha por diferentes alunos de sua turma, caso uma mesma não seja do feitio de todos, afinal, ele reconhece que nenhuma turma é homogênea.
- Competência – ele está sempre atualizado, mantendo a postura de um eterno estudante, e incentivando seus alunos a fazerem o mesmo.
- Experiência – este profissional oferece várias oportunidades de aplicação/realização do material aprendido por seus alunos, pois reconhece que a elaboração da aprendizagem não faz uso apenas da memória, mas também da experiência.
- Investigação – o professor está sempre preocupado em instigar em seus alunos a curiosidade e o prazer de descobrir.
- Crítica – o professor entende que é essencial que o conteúdo ensinado seja dotado de significação para a vida do aluno, de outra maneira, dificilmente a aprendizagem será passível de transferência para situações futuras e,

consequentemente, dificilmente será considerada como efetivamente bem-sucedida.

- Humildade – este professor reconhece que o saber não tem dono. Neste sentido, ele se dispõe, com muito mais facilidade, a entrar numa relação de troca, por oposição ao que Paulo Freire chamaria de uma educação bancária, em que ao aluno caiba apenas receber os conteúdos, e ao professor caiba apenas “depositá-los” em suas cabeças. O poder é revisto, ressignificado também, e a relação de poder passa a ser mútua, porque é construída, democratizada, sobre outra base: a da troca.

3.6 Alunos

Alunos e escolas são assim identificados por seus papéis sociais, e não, propriamente, por sua configuração individual, separada ou isolada de uma contextualização social e cultural.

Hoje, e provavelmente ainda por muitos anos do século XXI, as expressões alunos especiais e escolas especiais são empregadas com sentido genérico, via de regra, equivocado. Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social. Por outro lado, apresentam necessidades e respostas comuns e especiais ou diferenciadas na defrontação dessas duas dimensões, no meio físico e social.

Focalizando a educação de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, é importante salientar que, da mesma maneira que os demais alunos em uma determinada realidade escolar, esses educandos apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola. Portanto, somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas é que poderemos chegar a interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais.

Na discussão das necessidades educacionais é fundamental não desconsiderar sua interdependência com as demais necessidades humanas, tais como aquelas apontadas nos clássicos estudos de Maslow (2001), ainda que as mesmas não sejam interpretadas de forma hierarquizada. Assim, necessidades fisiológicas, de segurança, de participação social, de estima ou reconhecimento e as de autorrealização estão intrincadas nas necessidades educacio-

nais comuns e especiais cuja satisfação inclui a atuação competente das escolas.

Nesse mesmo sentido, é oportuno reiterar que, segundo Mazzotta (1993), educação especial e excepcionalidade são condições necessariamente mediadas pela educação comum, ou seja, sem a mediação da educação comum não há excepcionalidade nem educação especial. Precisamos atentar para o fato de o portador de necessidades especiais estar incluso não o transforma em “normal” no sentido de que suas peculiaridades estejam superadas; pelo contrário, ele continua com suas limitações, que deverão ser respeitadas e atendidas. Neste momento entra a capacidade afetiva e pedagógica do educador de perceber estas sutilezas.

Para uma inclusão bem-sucedida tanto depende o desejo do professor, dos pais, como o desejo do aluno de querer fazer ou não esta mudança.

4. Considerações Finais

Finalizando, cabe ressaltar que a inclusão não é uma ameaça, nem menos uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou nem terminará hoje.

Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico que procuramos levantar neste artigo. Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer.

Cabe, portanto, aos que possuem consciência a este respeito, manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais tenha fim.

Referências

ANAIS DO II CONPSIC - CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª. Região. São Paulo: Oboré Editora, 1992.

BAUTISTA, Rafael (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1.988*. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1.989. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE*.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1.999. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*.

BRASIL. Decreto 3.956, de 08 de outubro de 2.001. Promulga a Convenção Interamericana de para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2.001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau do município de Campinas. *Em ABERTO*, Brasília, ano 11, nº. 53, Jan/Mar, 1992.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA – *Convenção Interamericana de para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – UNESCO – Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtiem, Tailândia, 1990.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação - um tesouro a descobrir - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o poder. IN: RABINOW, P; DREYFUS, H. *Michel Foucault, Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREUD, Sigmund (1913). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XII, 1977.

LEITE, R. S. Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências? MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Revista Criança do professor de educação infantil*. Nº 30, 1999.

MACEDO, L. de. *Competência relacional e situação-problema: elementos para uma reflexão pedagógica*. Manuscrito não publicado. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 1999, 35 p.

- MANNONI, Maud. *A Criança atrasada e a mãe*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- MANTOAN, Maria Teresa E. *Ser ou estar: eis a questão*. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.
- MASLOW, Abraham H. *Maslow no gerenciamento*. Rio de Janeiro: Qualitmark, 2001.
- MASON, M. & RIESER, R. *Altogether better: from "Special Needs" to Equality in Education*. London: Comic Relief, [19--].
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.
- _____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: E.R.U., 1993.
- MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.
- PATTO, M.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- Resolução ONU 217A(III)/48. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Resolução ONU 2.542/75. *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências*.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.