

Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas

Paulo Ricardo Ross*

Resumo:

Este artigo analisa como ocorre a relação entre o professor e o aluno com necessidades especiais, considerando as formas explícitas de exclusão observadas nas práticas ditas inclusivas. Tem-se como pressuposto que o insucesso escolar resulta da não valorização por parte do professor da trajetória de cada sujeito e de suas experiências positivas. É preciso identificar a história social de aprendizagem de cada aluno. Em práticas inclusivas, espera-se do professor uma posição diferente do totalitarismo de idéias que os caracteriza apenas como lecionadores, retóricos, reprodutores do formalismo. Este tipo de atitude distancia os alunos da cultura e da vida impedindo-lhes uma maior autonomia e independência. As práticas que homogeneizam são as mesmas que anulam a formação de suas identidades. Na educação inclusiva, o professor organiza os caminhos e os instrumentos para a apropriação do conhecimento. O conhecimento não é apenas objetivo e neutro, mas processo de apropriação e de interação social.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão social. Educação e exclusão. Professores e alunos.

* Professor Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Pesquisador sobre o processo de aprendizagem e valorização das diferenças dos alunos. Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Introdução

É clássica entre nós a concepção segundo a qual o ser humano se constitui e se modifica de acordo com o modo como se relaciona socialmente. Os instrumentos com os quais se tornam sujeitos e se apropriam dessas interações com outras pessoas e seus produtos são a linguagem, os símbolos, as técnicas e o próprio conhecimento, resultado objetivo e subjetivo dessas interações.

Este trabalho tem por objetivo analisar as práticas docentes, resultantes explícitas de expectativas e concepções do humano, sua subjetividade e suas interações. Assim, se a concepção de deficiência é uma situação ou circunstância, então, há que se saber se os professores atuam na proposição dos desafios adequados. As práticas docentes tomam as diferentes capacidades cognitivas, sociais e pessoais dos alunos como benefícios ou disparadores de novas problematizações? A apologia discursiva sobre as diferenças entre todas as pessoas pode incitar exponencialmente multiplicidade enorme de alternativas de promoção do humano. Todos poderiam, assim, apropriar-se do conhecimento, controlar suas impulsividades, manifestar aprendizagem e desempenhar papéis com ou sem ajuda. Porém, essa dimensão inclusiva da educação carrega em si uma face excludente, isto é, em vez de desafios, a diferença resulta apenas em aceitação e respeito. Práticas inclusivas não podem tornar dominantes as formas assistencialistas, protecionistas, anuladoras desses sujeitos.

Se todo o ser humano altera a realidade em que vive e nela sente-se incomodado, de que modo as ações pedagógicas constituem-se promotoras de desafios para as mudanças requeridas? A atuação docente manifesta-se indignada com a situação de anulação, diminuição ou de nivelamento da pessoa com ou sem necessidade diferenciada para aprender e constituir-se socialmente? Esses professores são provocadores de mudanças, uma vez que o pressuposto é de que o humano altera a realidade em que vive e que o incomoda? Esses professores indignam-se com a situação de anulação, diminuição ou de nivelamento da pessoa com ou sem necessidade diferenciada para aprender e constituir-se socialmente?

Para compreender esse problema atual da educação, ou seja, o de emancipar e promover todos os sujeitos discutimos os processos de inclusão e exclusão social como contradições da sociedade capitalista. A educação organiza-se de maneira a promover as diversidades humanas na

medida em que as necessidades e possibilidades sociais assim o permitam. Na medida em que a homogeneização dos comportamentos deixou de ser uma exigência para o mundo produtivo, então programas e serviços, técnicas e produtos passaram a ser desenvolvidos como movimento dialético multideterminado, a saber: necessidade e possibilidade históricas, lutas políticas e conquistas legais, tecnológicas e sociais.

Tradicionalmente, porém, o professor naturalizava sua condição de passividade e até sua incapacidade de dominar os mecanismos que determinavam sua subalternidade. Ele se constituía apenas como lecionador porque se proclamava a exigência da “ordem”, da “estabilidade” e da “conservação”. Apresentava comportamentos que reproduziam a obediência e a classificação hierárquica existentes fora da escola. Mas se a vida determina a consciência, na educação o lúdico, as emoções e a comunicação produzem símbolos, domínio de regras, autodeterminação, consciência do outro e do eu. A própria linguagem constitui o sujeito. O caráter excludente localiza-se na concepção tradicional do sujeito, ou seja, aquela que é negadora das múltiplas formas de manifestação, a saber: as linguagens visuais, ápticas, auditivas, corporais, os movimentos, os gestos, as representações, os símbolos etc.

Não basta enxergar a dificuldade do outro, ter consciência da própria condição de desigualdade a que está submetido, mas ter-se os olhos cegos para nossa inflexibilidade de idéias, crenças e procedimentos, ausência de sentido social e político daquilo que ensinamos na vida dos sujeitos. Prega-se o conhecimento como instrumento de emancipação, mas não se pratica a leitura com os próprios alunos. Somos apenas lecionadores, retóricos, reprodutores do formalismo. Contribuímos para ampliar o distanciamento entre a cultura e a vida. Prega-se que somos sujeitos, mas nossos alunos não são desafiados a viver e a se constituir educadores de seus familiares e de crianças menores.

A objetividade do conhecimento que nos emancipa das especulações, superstições e dogmatismos implica, contraditoriamente, a desconsideração das estratégias cognitivas dos educandos, suas hipóteses de pensamento, seus estilos de aprendizagem, seus saberes prévios.

De fato, a categoria da totalidade, presente no método dialético de interpretar o real, posa como ditadora sobre nossa racionalidade. Assim, descrevemos, prescrevemos o movimento da economia, da moeda, atestamos sua vulnerabilidade de maneira mais objetiva e mais científica

do que os próprios economistas. Essa “totalidade” fala em nós como uma mãe judaica. Impede-nos de ler o próprio objeto. Mas a própria categoria da totalidade orienta-nos a leitura da parte, isto é, o modo como educamos e os resultados de nossas ações.

O movimento contrário à homogeneização do pensamento e da vida consiste na identificação das possibilidades de cada um face às interações entre as diversidades. Neste caso a educação passa a gestar processos, princípios, valores e práticas de respeito e, mais do que isso, a valorização das diversidades étnicas, lingüísticas, de manifestações pedagógicas e culturais. A educação que valoriza a diversidade é aquela que escreve e reescreve as conquistas desses homens e mulheres que estão no palco todos os dias trabalhando, aprendendo, lendo, escrevendo, ouvindo e fazendo relatos orais, pregando crenças e leituras de mundo, fantasiando seu futuro, seu presente e localizando um sentido, um significado, uma emoção em cada ato, cada encontro, em cada desafio.

A educação, segundo Vygotsky (1989, p. 5), em sua obra *Fundamentos de Defectologia*, promove a construção de estruturas e sistemas psicológicos complexos dentre os quais a compensação e os mecanismos de correção. A prática docente, nessa perspectiva, possibilita que os alunos possam realizar suas atividades por si mesmos, desenvolvendo tarefas cada vez mais complexas, com a mediação do profissional ou de outras crianças. A ação pedagógica deve conduzir o aluno à independência, autonomia e auto-estima, para tanto o profissional necessita de formação adequada para realizar essa prática.

Contudo, o que está impedindo o professor de organizar práticas que provoquem situações de menos dependência e menos infantilização, menos passividade e mais desafio, mais compartilhar de diversidades, mais multiplicidade de olhares ou de apropriação do conhecimento? Por que as práticas são ainda homogeneizadoras? Por que o lúdico, a arte, a estética, o corpo, a música, a charge, a política não são formas de expressão do conhecimento já produzido e acumulado?

Sem a pretensão de responder prontamente tais questionamentos, sugere-se um olhar criterioso e reflexivo à lógica arraigada que permeia as ações educativas desde seus espaços organizacionais à própria atuação docente e discente. Sob a lógica da homogeneidade, a história da educação formal foi caracterizada por práticas excludentes, isto é, associando deficiências e outras dificuldades para aprender à incapacidade e inferioridade social.

Contudo, Vygotsky (1989, p. 29) afirma que as deficiências desenvolvem no organismo a necessidade de superá-las. Demonstra o caráter contraditório do impacto da deficiência nos aspectos cognitivos e sociais da vida do sujeito. Se por um lado provoca perdas nos aspectos físicos e/ou sensoriais, por outro estimula o desenvolvimento de outras funções, intensifica a atividade e possibilita a compensação da deficiência e de dificuldades.

É importante destacar que a necessidade só se converte em força, instrumento de intervir nas relações sociais, se e somente se houver mediação, interação, enfrentamento, ação. Pesquisas das neurociências apontam que os próprios neurônios produzem novas sinapses quando os sujeitos são desafiados e atuam para atingir o objetivo.

Assim, apenas diagnosticar a função prejudicada pode produzir mais resultados para a atuação médico-clínica e menos conhecimento em favor do professor. A ausência de foco pedagógico, político, lingüístico, estético e ético/valorativo é um dos principais problemas da educação. A fragilidade da identidade pedagógica permite a invasão fácil do conhecimento importante para atuação do profissional de outra área.

Entende-se a importância das contribuições de outras ciências como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a música entre outras artes para desvelar as dimensões excludentes de nossas ações e oportunizar outras formas de manifestação do conhecimento. Se o humano é o que faz e o que manifesta socialmente, então, há que localizar no conteúdo de aprendizagem as dimensões nas quais o aluno possa fazer-se mais valorizado e mais capaz. O valor do humano resulta das experiências vividas e das expectativas projetadas sobre ele.

Concepção de educação

A aprendizagem sempre esteve atrelada aos paradigmas ora idealistas, ora empiristas, que determinaram diferentes concepções de educação e diferentes estratégias pedagógicas e diferentes formas de organização da escola. As visões empiristas sobre aprendizagem negaram todo percurso trilhado pelos alunos nos dias e anos anteriores ao período escolar.

As experiências produzidas, as necessidades, as aspirações não eram levadas em conta para efeito da organização dos programas escolares e das aulas. Importava acumular dados, acrescentar fatos, conteúdos, reunir quantidades externas e transferir para as bases cognitivas internas dos alunos.

Essa perspectiva, também chamada de ambientalista na Psicologia, podia ser equiparada à produção em massa na sociedade industrial, cujas quantidades precisavam ser estocadas para atender às demandas futuras já previstas e pré-estabelecidas. As demandas não eram alteradas, assim como os saberes acumulados podiam ser sempre os mesmos, imutáveis e estáveis. Esperava-se que todos repetissem quando solicitados aquelas lições teóricas supostamente aprendidas na escola.

Este era, pois, o aprender valorizado na escola. Este era, pois, o aprender transmitido. Este deveria ser, pois, o aprender repetido pelos alunos. Em outros períodos históricos, contudo, outro paradigma se protagonizava e se fazia hegemônico nas concepções pedagógicas. Tratava-se do inatismo, fundado na matriz do idealismo.

O saber estava lá dentro do aluno pronto, bastando desabrochar na forma de idéias, atitudes, capacidades e criatividade. O mundo estava pronto para ser descoberto por parte de cada um. Era preciso, então, descobrir, construir, potencializar aquela essência presente intrinsecamente em cada um. Todos eram dotados de dons, talentos, vocações, aptidões que bastava algum esforço para vir à tona. Mas o aprender não pode limitar-se a essas visões polarizadas, ora centradas no professor enquanto agente transmissor, ora centradas no aluno enquanto aquele que descobre o conhecimento. O professor não pode aparecer como genitor, aquele que faz nascer o conhecimento, pois se sabe que não resulta dele ou não está nele sua origem, tampouco é o professor o detentor dos instrumentos para sua criação.

Sempre que essa idéia constituiu-se como hegemônica, parece que tanto o professor como o aluno não eram concebidos como agentes de sua história e de suas relações, posto que não se produzia a interatividade, mas tão-somente, obediência, subserviência, aniquilamento, morte de um e de outro.

A capacidade criadora dá lugar às habilidades cognitivas de memorização centradas na repetição. Era preciso ou ainda é preciso repetir para dar continuidade às verdades produzidas e pré-estabelecidas. Esta era, pois a condição para que algumas pessoas viessem assumir funções e papéis bem definidos e bem delimitados na divisão social do trabalho. A superação dessa visão só é possível quando tornamos explícita a idéia de que quando algo é conhecido não resulta de um criador. Portanto, o professor não é aquele que faz nascer o conhecimento, mas aquele que pode organizar os caminhos, os instrumentos para conhecer, para aprender.

O professor é aquele que amplia os braços mentais dos alunos e de si próprio para que ambos se apropriem, compreendam não apenas o já conhecido, mas aquilo que precisa ser conhecido face às necessidades do contexto social de cada época.

O ensinar e o aprender tornam-se aquele conjunto que alavanca o processo de compreensão e apropriação, de descoberta e de contextualização. Ao fazer-se como ponte, como mediação, o ensino desconstitui-se como transmissão externa do professor aos alunos. O ensino, na perspectiva da transmissão, adquire forças de máximas universais, exigindo dos seus participantes a concentração absoluta no conteúdo que é transmitido, visando sua assimilação e repetição. A atenção é centrada somente no objeto que o transmissor manipula e fragmenta. Neste caso, o aluno não reconhece o ser humano que se apresenta como transmissor, tampouco reconhece o conjunto dos seres humanos que se constituíram historicamente como produtores daquele conhecimento.

O conhecimento, nesta perspectiva, constitui-se como objeto morto e os sujeitos da relação ensino-aprendizagem, do mesmo modo, passam a ser desconsiderados. Perdem sua história, sua trajetória pessoal e social. De humanos passam à condição de autômatos.

A capacidade de criar dá lugar à necessidade de reproduzir. Professor e alunos não se sentem como pertencentes da história, mas como meros expectadores daqueles de quem é cobrada a perpetuação de uma história na qual eles não se vêem como sujeitos. O aprender resulta de uma atitude contemplativa do conhecimento. As leis rígidas, imutáveis e invariáveis do conhecimento, devem reger as ações de alunos e de professores.

Contudo, no outro extremo, apresenta-se outro paradigma da aprendizagem: aquele em que o aluno aprende por si próprio, mediante seu próprio comportamento. Os impactos são igualmente perversos na medida em que se desloca para a pessoa do aluno a responsabilidade de gerar, conhecer, descobrir por si só, contando com seus recursos biológicos, psicológicos e cognitivos. Os defensores desta visão apontam para a possibilidade da conquista da autonomia de cada um, bastando, para tal, o método da autodeterminação, a meritocracia, o esforço individual.

Mais recentemente esta visão agregou os argumentos relacionados ao desenvolvimento de competências, a capacidade de iniciativa, de tomar decisões, fazer escolhas, conferindo à educação um caráter competitivo e mercadológico.

Aprendizagem e interação social

A aprendizagem, como construção do conhecimento, pressupõe entendê-la tanto como produto, quanto como processo. Assim, não importa apenas a quantidade de conteúdo, mas a capacidade de pensar, interagir, aquilo que é capaz de fazer, interpretar, compreender. A qualidade do conhecimento liga-se à possibilidade de continuar aprendendo. Assim, quando o aluno aprende, não se pode levar em conta apenas o conteúdo do conhecimento, mas também como se organiza e atua para aprender.

Desse modo, os alunos se mostram ativos, aprendentes quando demonstram a capacidade de selecionar informações relevantes e de expressar a organização coerente dessas informações em situações reais, como na defesa de um argumento, num questionamento, ou na solução de um problema matemático, identificando os elementos principais e a relação entre eles. Esse aluno consegue integrar o conhecimento a outros conhecimentos que possui que lhes parecem familiares. Essa capacidade pode ser demonstrada na realização de perguntas, em observações que os instiguem a antever estratégias e interações. Por exemplo, como proceder para efetuar determinado cálculo ou resolver um problema? Que pontos de vista, argumentos, metáforas podem ser identificados e recriados com a leitura de determinado texto? Como transpor determinados obstáculos ou desafios com e sem ajuda?

Esse aluno realiza procedimentos com uma forte atenção ao processo, verificando tudo aquilo que não se ajusta à idéia inicial, demonstrando um grande poder de revisão e de interpretação para obter o êxito em determinada ação. Trata-se da capacidade de rever decisões tomadas ou planejamentos estabelecidos. Implica estar fortemente ligado à equipe a que pertence, pois é capaz de perguntar ao outro ou pedir ajuda a alguém que tenha demonstrado conhecer mais sobre um determinado assunto, encorajando-o para guiá-lo ou para atuar como modelo naquela situação. Esse aluno utiliza este processo para analisar novas situações parecidas. Demonstra com essas atitudes tolerância, acolhimento e capacidade reflexiva e apreciação da diversidade se, ao observar uma briga entre os colegas, interroga-se sobre suas razões. Pede opinião dos adultos ou de outros colegas sobre o que consideram certo ou errado. Demonstra forte senso ético e de justiça.

Aprender na diversidade significa que o aluno toma as respostas dos colegas em relação ao que pensa. Esse aluno consegue identificar diferenças entre essa situação e outras já vividas anteriormente, permitindo-lhe raciocinar criticamente, obtendo juízo de valor, compreensão e ponderação. Os alunos demonstram capacidade de observação e abstração quando estabelecem relações entre diversos objetos e idéias, identificam semelhanças e diferenças com base em critérios objetivos e éticos. Trata-se de uma atividade mental intensa a qual lhes permite obter uma representação individual de conteúdo social. Pode-se afirmar que o conhecimento é produzido mediante um processo de elaboração pessoal, isto é, ninguém pode realizar em seu lugar.

Assim, são os alunos os únicos que podem responder por aquilo que conseguiram realizar ou não. São os únicos que podem marcar o conteúdo de significado, a aprendizagem. Dependendo das especificidades de cada tempo do viver humano, as atividades podem ser de caráter manipulativo, sensorial-perceptivo ou físico-motor, como as de recortar, pular, colocar pedras em potes de tamanhos diferentes, sustentar corretamente os potes, identificar dimensões espaciais, dentro e fora, elaborar uma representação intuitiva de volume ou de quantidade, muitos, poucos. Mas a atividade fundamental é aquela de identificar aspectos relevantes, reelaborá-los com outras linguagens, forjar imaginações, ações e interpretá-las adequadamente. O desenvolvimento dessas capacidades dependerá dos objetivos do professor, dos conhecimentos prévios dos alunos e das ajudas que recebam no processo de elaboração. O que é objeto de aprendizagem dos alunos são conhecimentos de natureza cultural, os quais devem ser objeto de planejamento para o ensino.

Assim, pode-se dizer que a atividade do aluno é social e culturalmente mediada e implica a compreensão de que tanto educadores quanto educandos são produtores de cultura pelas suas inúmeras capacidades de (re)elaborar e (re)significar conhecimentos, relacionando-se assim com outras culturas.

Concepções e crítica à inclusão

É difícil identificar uma escola que não esteja em sintonia com a lógica de exclusão. No pensamento pedagógico brasileiro, está a crença ingênua que a inclusão social depende basicamente de ações inclusivas na

escola. Nessa perspectiva, a escola seria capaz de promover a equalização econômica, a justiça social, a saúde, os direitos humanos, a consciência ecológica etc. Porém, a crítica à inclusão aponta essas características como se fossem seus fundamentos:

A convivência com a diferença ensinaria a aceitar o diferente. Trata-se de tomar a *familiaridade* e a aceitação como pré-condições para o sucesso da inclusão. Na verdade, este é um equívoco da crítica à inclusão. Não queremos uma escola única, tampouco eliminar as divergências e os desafios que motivam as pessoas para aprender.

As práticas inclusivas podem sim impregnar as escolas, as relações de trabalho, as relações entre casais, as relações entre pai e filho, entre mãe e filho. E ainda que isto possa ocorrer local e até globalmente não se proclama aqui a ingenuidade de erradicar as correlações de forças, as exigências por vencer ou superar barreiras, por correr riscos, para manter-se no mercado e para mostrar-se flexível e diferente com vistas a satisfazer novos interesses, isto é, novas formas de comprometer-se e, ao mesmo tempo, a imposição de novas aprendizagens e novos saberes.

Até mesmo esse entendimento do mundo social harmônico e livre da opressão é um equívoco. As práticas inclusivas não se sustentariam se eliminassem os desafios. Mas não se trata apenas de se explicitar as divergências, porque, às vezes, isto nem é possível. É dever dos sujeitos articular pessoas e recursos para enfrentar o que os limita. Além disso, não é uma simples história romântica a ética de aceitar a diferença. Engana-se aquele que pensa que basta adotar agora uma boa dose de gentilezas pessoais. Seria conservador apenas proclamá-la, assim como são conservadores aqueles que apenas denunciam qualquer mudança na escola como insuficiente.

Parece óbvio que uma medida impacta um pequeno campo de ação, mas pode multiplicar-se e tirar da "superioridade" seus delatores. Já escrevi em minha tese de doutorado que os discursos sobre a tolerância e sobre a inclusão vazia de desafios, de objetivos e de construções são conservadores e servem para encobrir e, por isso, reforçar e perpetuar a própria desigualdade. Muitos dos que defendem a inclusão supõem que a aceitação do diferente implica o desaparecimento da diferença. Não é bem isto. O filho, ao longo da vida, vai agregando a si a condição de estudante, de namorado, de amigo, de trabalhador, de marido e de pai. São tantas mudanças que a condição inicial passa a ser secundária. Portanto, acredito que as diferenças não desapareçam.

Assim, a manutenção das diferenças, configura-se exatamente pelas diferentes demandas dos diversos papéis sociais, os quais são interpretados e vividos segundo o modo diferenciado de cada sujeito, no ato de ser e pertencer. Significa, então, que as diferenças se ampliam ainda mais, mas não se referem à deficiência, à raça, à idade. Em práticas vivas de inclusão, a diferença/deficiência torna-se secundária na medida em que a pessoa tenha oportunidade de dar e receber ajudas, ser um amigo, um profissional, pai ou mãe, um amante. É ingênuo pensar no desaparecimento da diferença.

As práticas inclusivas são radicalmente contrárias a qualquer tentativa de anular a diferença porque acabariam levando à colonização e à anulação do outro. São as escolas apenas cognitivistas, as instituições apenas segregadoras, as disciplinas que isolam o pensamento, as avaliações apenas mecanicistas, quantitativas e formalistas que visam a acabar com a diferença, de rebater a alteridade à identidade destruindo o outro? Os proclamadores, organizadores e colaboradores dos ambientes e programas inclusivos não estão propondo que a escola converta-se num lugar apenas de convívio, num lugar capaz de aplinar as diferenças. O professor que acredita na inclusão é um organizador de desafios, valorizador das interações e não um pregador de um salvacionismo a ser operado a partir da escola. Os orientandos são chamados não para a convicção, mas para a conversão, não para pregar em folhas brancas respostas a perguntas que não foram feitas, mas para interceder com as mediações possíveis ao crescimento/aprendizagem, e participação de cada um nas soluções que os afligem.

Porém, a grande maioria dos professores que faz associação entre a deficiência e as dificuldades para aprender revela a função de suas práticas pedagógicas, isto é, assumem uma postura supostamente neutra frente à condição dos alunos. Em razão disso, os próprios professores assumem uma postura supostamente neutra frente à dificuldade de aprender dos alunos. Suas práticas seriam predefinidas e imutáveis diante da existência de qualquer fator que fuja ao estereótipo do aluno padrão.

Os argumentos utilizados apóiam-se em geral na falta de experiência anterior com aluno portador de necessidades educativas especiais. E, ainda, reclamam não terem tido formação pedagógica específica e, por conta disto, omitem-se da sua responsabilidade de apreender-lhes as reais necessidades, os métodos mais indicados para viabilizar a relação professor-aluno, o ensino e a aprendizagem. Invertem-se as posições.

É preferível, então, ser aquele que ignora, porque ignorar significa não conhecer. Aquele que é o seu papel passa a ser exercido voluntária e espontaneamente pelos alunos em situações esporádicas e indeterminadas. O aluno com deficiência deixa de receber o trabalho sistemático do professor, dirigente da aula, assumindo a função de mendigar ajudas, instaurando-se um processo de dependência nocivo à conquista de sua autonomia. Segue-se aí o abandono do aluno à própria sorte, seu isolamento, ocasionando a não aquisição e aprendizagem de conceitos e conteúdos fundamentais. Trata-se, neste caso, da distorção dos conceitos de necessidades educativas especiais, integração e inclusão.

No exato momento em que a escola e a sociedade não se centram mais sobre as noções de deficiência, deslocando-se seu discurso sobre as noções de necessidades educativas especiais, ocorre em muitas de nossas escolas e em outras instâncias da sociedade o desenrolar de práticas opostas a este discurso, desse modo, a escola que é preconizada para todos não se constitui na escola de todos (FACION, 2005). Quando se propaga a inversão de modelos pedagógicos, acentuando-se um e negando-se outro, não significa ter-se transformado a realidade. Quando menos se falou em “pessoa com deficiência”, mais dificuldades e adversidades foram encontradas por estas pessoas.

Na verdade, a idéia de necessidades educativas especiais fora proposta desde os anos de 1960 e visava plantar novas concepções sobre essas pessoas com vistas a superar a origem e predominância do patológico, a localização no aluno dos seus problemas. Se há tão-somente necessidades educativas especiais, não se trata mais de se ofertar apenas educação segregada. Trata-se, agora, de todas as escolas atenderem a essas necessidades que se convertem em exigências ao processo do ensino e da aprendizagem.

Em 1974, o Secretário de Educação do Reino Unido solicitou a uma comissão de especialistas, presidida por Mary Warnock, que estudasse a situação da educação especial inglesa. O resultado dos estudos é conhecido como *Informe Warnock*, publicado em 1978, e teve o grande mérito de convulsionar os esquemas vigentes e popularizar

uma concepção diferente da educação especial. [...] O que significa um aluno com necessidades educativas especiais? Em linhas gerais, isso quer dizer que o mesmo apresenta algum **problema de aprendizagem** ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais

específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade. Aparecem, portanto, nesta definição, duas noções estreitamente relacionadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais. Ao falar de problemas de aprendizagem e evitar a terminologia da deficiência, a ênfase situa-se na escola, na **resposta educacional**. (COLL; MARCHESI, 1995, p. 11, grifos do autor).

Convém ressaltar que **resposta educativa** é uma responsabilidade de todos os agentes pedagógicos, exigindo novas atitudes de todos, aquisição de novos saberes, adoção de recursos educativos adequados às exigências postas não somente pela condição dos alunos, mas pelo estágio de desenvolvimento da própria sociedade, logo:

[...] uma escola inclusiva deve ser parte constitutiva do esforço da sociedade para garantir a todos os seus pares o acesso a um padrão mínimo de vida, o acesso a um conjunto de bens e serviços, sem que os mesmos sejam oferecidos de maneira diferenciada, mesmo havendo uma atenção especial àquelas crianças e jovens de vulnerabilidade ou risco. (ARAÚJO, 2004, p. 15).

Negar ao aluno com necessidades educativas especiais o direito de usufruir do trabalho escolar no mesmo espaço e tempo dos demais alunos corresponde a um tipo de segregação mais cruel e desumana que aquela praticada pelas velhas instituições e escolas residenciais. Tal impedimento revela-se tão discriminatório quanto as velhas classificações, rotulações e estigmas que foram construídas ao longo dos tempos em torno de uma pessoa cega por exemplo. Quando mais se propagou o discurso da igualdade entre as pessoas, independentemente da condição biológica, social de gênero e raça, mais se defrontou com a desigualdade real. Hoje, porém, aquelas situações e relações sociais adversas, que aparentavam ser naturais, se constituem em objeto da reflexão e da crítica social e, por consequência, objeto do enfrentamento, visando sua superação.

Ao deixar de se referir à pessoa com base no atributo **deficiente** e ao incluí-la no conjunto dos demais alunos, assumiu-se implicitamente a idéia de que as condições materiais e educativas estivessem garantidas para todos. Então, caberia ao aluno usufruir o que lhe fosse permitido. Sabe-se, contudo, que a idéia explícita difundida no bojo do processo de inclusão é

atender as reais necessidades dos alunos, respeitando-se suas diferenças individuais, segundo o informe final da conferência de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A aula, ainda que seja uma prática dirigida, planejada, consciente e intencional, acaba reproduzindo elementos próprios do senso comum. Assim, o eventual abandono e isolamento do aluno que apresente necessidades educacionais especiais, por conta da suposta incapacidade do professor viabilizar alternativas de participação e de acesso ao trabalho sistematizado resulta na presença na prática da aula dos estigmas produzidos socialmente. Esta é a face negativa da relação entre educação e sociedade e do modo como a escola se submete aos determinantes sociais, políticos e culturais mais amplos.

Necessidades para uma pedagogia da inclusão

Observemos alguns questionamentos decorrentes do instrumento de ações inclusivas na escola (ARAÚJO, 2004):

- quanto ao respeito às diferenças, que ações são realizadas em favor da tolerância, da igualdade de gêneros, do combate ao racismo, adaptação dos ambientes, do currículo e conquista das tecnologias para o acesso às pessoas com necessidades especiais e com dificuldade de aprendizagem?
- quanto à qualidade de ensino, são promovidas ações de reforço ao aprendizado, à reflexão dos professores sobre o aprendizado do aluno, monitoramento dos alunos evadidos, utilização dos dados de aproveitamento dos alunos nos planejamentos pedagógicos, acompanhamento dos alunos em risco e de seus familiares, discussão sobre a melhoria da qualidade de vida na comunidade?

Em condição de exclusão, a escola faz uma representação de um pseudo-mundo, maquiando a própria *persona*, o ser. E a máscara é um instrumento de alimentação do imaginário, mas, ao mesmo tempo, falseia as reais necessidades. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ser humano só se faz pessoa ou *persona* na vida real, a vida pública. É no teatro da vida pública que assumimos os diferentes papéis como personagens e atores de nossa existência. Nos ambientes segregados e restritos, o ser humano

manifesta apenas suas necessidades primárias e privadas. Quanto mais se consolida a vida na sociedade das pessoas marginalizadas, mais se denunciam suas necessidades e, ao mesmo tempo, mais se assumem como fundamentais, inalienáveis e invioláveis os direitos à vida, à liberdade, ao pensamento e expressão, direito à educação, ao trabalho, enfim, à constituição da individualidade no seio das relações sociais. É a vida em sociedade que materializa as formas de viver: é fundamental o direito à educação, dar e receber apoio, transformar conceitos, procedimentos e sentimentos estabelecidos; é a vida em sociedade que desenvolve estratégias práticas de superação das limitações humanas.

Neste sentido, há que se superar as representações sociais da deficiência, caracterizadas pelas idéias de inferioridade, protecionismo, piedade, genialidade e, ao mesmo tempo, a naturalização da igualdade. Então, afirma-se a necessidade dos vínculos a qual nos remete à pedagogia do pertencer: sem a ressonância positiva daquilo que fazemos não nos sentimos suficientemente alimentados para prosseguir a caminhada. *Se as impossibilidades forem maiores do que as possibilidades, eis que uma cortina de incapacidade nos revestirá e todo nosso ser será escondido, anulado. Então, seremos anormais, deficientes, seres inferiores. Passaremos a entender que não podemos aprender.* Se o pensamento e a prática de professores se centrarem nos limites, nas dificuldades dos sujeitos que aprendem, nada adiantará estudar as teorias inatistas e ambientalistas.

Tudo concorrerá para o imobilismo ou para o espontaneísmo, para a permanência, para as visões estáticas. *Nada se modifica.* Nenhuma função, nenhum comportamento novo, nenhuma habilidade pode ser adquirida. Isto anuncia que tudo está no lugar ou tudo está fora do lugar, tudo é normal ou tudo é anormal. Internamente, as respostas teriam limites bem definidos, compatíveis às funções biológicas aparentes ou manifestas. Externamente, não haveria nada o que fazer. A prefixação, o fatalismo, a naturalização das desigualdades podem justificar as incapacidades, as limitações e a inferioridade das pessoas com deficiência.

Porém, só pode haver desenvolvimento e aprendizagem se o outro nos propiciar experiências positivas. O caráter positivo de nossas experiências é a marca vital de nosso pertencimento. Não há pertencimento sem a formação de vínculos sociais com a família, com a escola e com a cultura a qual ajudamos a construir. A necessidade da auto-aceitação nos

remete à pedagogia do autoconhecimento. O “conhece-te a ti mesmo” não é um simples exercício de introspecção, identificando limites ou virtudes individuais, talentos ou habilidades inatos. A pedagogia do autoconhecimento busca pôr em movimento os produtos histórico-culturais em favor de cada um. Trata-se de avaliar a qualidade das oportunidades sociais propiciadas para cada um. Somos o resultado dessas experiências sociais.

Aceitação não é para resignar-se com as dificuldades imediatas, mas para localizar alternativas que favoreçam as mudanças. Nós nos tornamos aceitos quando desenvolvemos capacidade de nos adaptarmos a situações mais complexas do que já nos era familiar. A aceitação é uma conquista e não uma condição permanente.

A necessidade do outro faz nascer a pedagogia do acolhimento. O império da razão forjou um ser humano individualista, centralizador e supostamente capaz de criar grupos sociais homogêneos, normais, produtivos, com papéis e funções divididos e encadeados entre si. (POURTOIS; DESMET, 1999).

A negação da pessoa com deficiência era uma exigência, pois não se podiam afirmar as próprias deficiências daquela sociedade. A perfeição bio-físico-sensorial era a norma funcional e produtiva. Na sociedade industrial imperava a rotina de tarefas, de tempos e de movimentos. O trabalho físico separado do trabalho mental era a norma. O enquadramento, a classificação e a rotulação eram a norma ético-política de base econômica. Porém, numa sociedade democrática pós-industrial, as pessoas não podem mais ser vistas como massa na qual todos seriam iguais. Trata-se, agora, de defender e satisfazer as necessidades segundo o seu tipo, grau e natureza. Pelas estratégias de cooperação torna-se mais clara nossa contribuição em educar para conviver com o outro. É preciso ser alguém no mundo e ser alguém para alguém.

Ao invés de adversários, como se proclamava na sociedade industrial, somos todos diversidades; ao invés de exercermos funções no mundo, interagimos em relações heterogêneas. É preciso que razão e sensibilidade nos movam para o outro não exatamente para reproduzir uma ordem ou regra estabelecida, mas para impulsionar-lhe o passo, a manifestação, a participação e a criação. Se as diferenças são as marcas fundamentais das relações sociais, significa o rompimento de toda espécie de rótulos e preconceitos.

Nesta perspectiva, ninguém pode ser chamado de diferente, porque a diferença irá manifestar-se em novas individualidades dos novos sujeitos ou atores sociais. Na verdade, a individualidade das pessoas que apresentem necessidades especiais só será produzida quando estiverem conquistadas as condições para estabelecer com autonomia, independência e apoio suas relações sociais. A conquista da individualidade é a expressão maior da diferença que se pretende seja a marca da sociedade. Proclama-se que não haja necessidade de nenhum qualificativo para designar este ou aquele indivíduo. As designações classificatórias ao outro dão lugar ao respeito à individualidade que se caracteriza na forma da tolerância. Na perspectiva de uma sociedade inclusiva, a tolerância deixa de ser característica das pessoas consideradas altruístas ou solidárias, passando a ser uma exigência de um comportamento que já estará inscrito na individualidade de cada um.

Rief e Heimburge (1996) afirmam que uma das melhores formas de valorizar as diferenças é ensinar que cada um de nós é singular, com diferentes estilos de pensar e de interagir.

Os “estilos de aprendizagem” afetam a nossa forma de pensar, a maneira como nos comportamos e como abordamos a aprendizagem, assim como a nossa forma de processar a informação. Estabelecer qual é o seu próprio estilo de aprendizagem e quais são as suas preferências é o primeiro passo que cada professor deve dar [...] (RIEF; HEIMBURGE, 1996, p. 18).

O aprender tem uma dimensão individual que se processa coletivamente. O sujeito só aprende na relação com o outro. A aprendizagem é sempre mediada por instrumentos, signos e procedimentos que possibilitam relações entre os sujeitos e objetos e entre os sujeitos. E por que apenas lecionamos como se todos fossem iguais? E por que queremos que repitam as mesmas respostas como quem não conhece as vantagens humanas e pedagógicas das diferenças? Todo indivíduo pode dar sua participação e contribuir com sua experiência acumulada e seu poder de decisão, uma vez que o especialista não pode ser mais o portador de todas as verdades. Toda manifestação deverá ser respeitada.

Ora, olhemos para história para lembrar que as teorias eugenistas e fatalistas raciais ou genealógicas caíram definitivamente com os avanços da ciência em bioquímica, genética, clínica médica, obstetrícia, psicologia

do desenvolvimento, puericultura etc. O psicodiagnóstico da deficiência mental invalidou sua concepção unitária apontando diferenças qualitativas, graus e áreas de comprometimento, níveis de recuperabilidade e intervenção, proposições de estimulação precoce e reabilitação. Novas entidades clínicas foram descritas e programas terapêuticos instituídos nas áreas de audiologia, foniatria, neurologia e psiquiatria infantil que, em diversos momentos, agruparam condições ou respostas fisiológicas como deficiência mental. Foram descobertas possibilidades de prevenção da deficiência mental, aconselhamento genético e dietas apropriadas à recuperação de distúrbios metabólicos. A pedagogia desenvolveu teorias educacionais capazes de operar com o desenvolvimento da inteligência e inúmeras técnicas especiais de educação. A assistência social, a terapia ocupacional, a fisioterapia e a educação física ampliaram a convivência com as pessoas com deficiência mental propondo técnicas, eventos, movimentos de solidariedade e conagração (CECCIM, 1997, p. 39-40).

No século XX, as experiências pedagógicas realizadas por Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880) e Borneville (seguidor de Seguin), Binet (1905), Maria Montessori (1870-1922) e Decroly (1871-1922) fundamentam uma tendência que comprova a necessidade de resgatar a Educação Especial do domínio estritamente médico.

A construção de um campo de responsabilidades, fundamentos e idéias relativos a essa área de desenvolvimento humano produz como conseqüência mais imediata o incremento de programas educativos para os alunos com necessidades especiais, porém considerados como uma entidade à parte do sistema educativo geral.

Marca-se, então, o surgimento da Educação Especial fundamentalmente pelas contribuições desses autores. Esses estudos mostraram a relação existente entre o tipo de inteligência, o grau de capacidades e habilidades com os tipos de experiência ambientais a que o indivíduo foi submetido. Esses resultados conduziram ao questionamento da noção estabelecida da inteligência e do próprio ser humano como algo fixo e predeterminado hereditariamente. O sujeito é educável. E os limites de seus progressos dependerão do *quantum* de inteligência, do grau de comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da perícia na aplicação do método.

Fundamentalmente, a aprendizagem dependerá das experiências sociais oportunizadas, dos vínculos e desafios oferecidos, das interações e mediações organizadas.

Em consequência dessa conquista histórica, questiona-se a legitimidade de empregar rótulos e/ou categorias para descrever e ou classificar os sujeitos resultantes da aplicação massiva dos testes de inteligência. Considera-se que rótulos como atraso mental, distúrbios de aprendizagem e emocionais produzem efeitos negativos, tanto no autoconceito como nas expectativas da sociedade sobre esses sujeitos as quais contribuem para perpetuar os estereótipos e para obstaculizar a aceitação plena das diferenças individuais. (ILLAN ROMEU, 1992, p. 17-25).

Questionam-se os testes de inteligência não só como origem da rotulação, mas também suas graves consequências no processo de decisão sobre o encaminhamento de alunos para a Educação Especial como situação duradoura e irreversível.

Nas décadas de 60-70 e 80, os progressos em neuropsicologia substituem os rótulos qualitativos (idiota, imbecil, débil) ou quantitativos (QI 0-20, 20-50, 50-75, por exemplo) e a psicopedagogia propôs critérios de avaliação e classificação baseados em desempenhos observados nas diversas situações. Mais recentemente, a psicanálise vem contribuindo à produção de relações familiares e sociais capazes de qualificar a deficiência no campo das diversidades humanas, propondo um sistema de estimulação de bebês e produção de vínculos de saúde nas relações familiares e sociais. (CECCIM, 1997, p. 40).

A constatação de uma distinção deveria, sim, contribuir para o desenvolvimento de uma intervenção educativa adequada. O diagnóstico de necessidades especiais – ao contrário do rótulo – não possui o caráter estático e irremovível; ele converte-se em ponto de partida para a melhoria das possibilidades do indivíduo.

Reflexões e possibilidades para uma pedagogia inclusiva

O profissional da educação é aquele que ousa aceitar o desafio de auxiliar o humano a se construir como civilizado. Acredita que é um ser em potencialidade permanente, um ser de abertura, utópico, que cria símbolos, elabora projeções para o futuro. É um ser que rompe, que vai para além daquilo que é dado, que não se deixa enquadrar. Somos seres produtores do novo. O humano é um ser que acrescenta e ao mesmo tempo abandona hábitos, rotinas, preferências, sentimentos, maneiras de fazer e de pensar. Perde e conquista benefícios, liberdade e autonomia para deslocar-se e para decidir. A cada nova conquista lhe sobrevém uma nova responsabilidade. O humano é esse ser capaz de antecipar resultados, mudar o curso dos acontecimentos, prefigurar cenários e, assim, ser sujeito de sua história. É um ser livre, que age sobre a natureza, inventa, cria objetos e técnicas, restabelece relações com seus pares, adquire novas características e configura diferentes formas de organização social.

Esse profissional se vale da criatividade, da curiosidade. Questiona seus próprios pensamentos, suas próprias idéias. Estimula seus alunos a contestar regras, frases feitas e mesmo certas “lógicas” de pensamento e certas maneiras de fazer as coisas. Esse profissional renuncia ao dogmatismo de certas verdades absolutas. Encoraja e estimula a imaginação propondo atividades, desafios, leitura e produção de textos em que isso seja possível.

Esse profissional identifica talentos em cada um dos alunos e organiza estratégias de trabalho interdependente que valorizem esses talentos. Para ele, é habitual a exploração por parte de cada um dos alunos de outras matérias, ambientes, imagens, outras linguagens, outras formas de pensar, de resolver determinadas questões. Em práticas inclusivas é comum prever momentos para criatividade, para expressão de diferentes ações mentais, para fantasia, imaginação, se manifestarem pedagogicamente na forma de música, desenho, dança, jogo, charge, brincadeira, texto, atitude de servir a alguém ou de agradecer ajudas recebidas ou aprendizagens conseguidas. Em aulas inclusivas, o professor especifica claramente os objetivos da lição, com palavras, imagens, sinais e ações. Estimulam-se os alunos a organizar objetivos para o trabalho e para cada um.

Para garantir a heterogeneidade, tomam-se decisões para colocar os alunos em grupos. É comum pretender as mesmas respostas, os mesmos

desempenhos dos alunos. Mas as diferenças não podem ser respeitadas apenas ao final do trabalho. Elas precisam ser preservadas já no plano das estratégias. Tanto o professor pode prever as diferenças na organização da aula, quanto o aluno pode manifestar suas dificuldades e facilidades antecipadamente, sem medo de fracassar ou de ser rotulado por conta de sua contribuição no diagnóstico de seus limites e possibilidades.

É preciso especificar qual atividade de ensino se espera dos alunos e como a interdependência deve ser demonstrada. Por mais simples que sejam as tarefas, as pessoas precisam ter claro o que se espera delas. Esta clareza é parte de um trabalho bem dirigido e com forte senso de justiça, de humanização e de progresso. A tarefa individual sempre tem conexão com o trabalho anterior ou paralelo ou posterior de um colega. Não basta compreender essa relação, mas é preciso realizá-la.

O professor responde perguntas e ensina habilidades relacionadas ao trabalho. Toda manifestação é uma hipótese válida para o pensamento e para ação. Adapta-se a exigência da lição às possibilidades de cada aluno. Não se trata de separar o simples do complexo. Todo conhecimento é complexo. A demonstração individual pode ser menos complexa ou mais complexa, mas a grupal é simplesmente complexa. É preciso encorajar as crianças e jovens a conhecerem e apreciarem as possibilidades de aprender com o outro. A tarefa pode ser subdividida em partes menores. A aprendizagem pode ser mediada por outro colega.

Inclusão é cooperação e desafio: eu posso fazer

O movimento de integração social é a crítica à segregação e institucionalização. Infelizmente concentra-se nos alunos mais habilidosos escolhidos como heróis, como exemplos. Expõe-se aqui uma concepção de inclusão num manifesto crítico de um sujeito:

Eu queria poder brincar com meus amigos e dar um tempo para minha mãe conversar com suas amigas e com meu pai. Não quero ser um peso para minha família.

Dizem que sou cidadão de minha comunidade, mas ninguém dá oportunidade para os jovens de minha cidade aprenderem a cuidar um do outro. Meus amigos adorariam adaptar brincadeiras para que eu pudesse participar. Quando fico com eles, parecem que eles se tornam mais calmos, menos agressivos, falam menos

de suas vantagens pessoais, da quantidade de pontos ou fases que venceram no vídeo game, na internet etc. Minha dificuldade de comunicação e de interação os desafia a pôr em prática o talento de cada um.

Parece que posso ser a oportunidade de dar um sentido vivo a tantas vidas que ainda não conheceram a magia de conviver e amar a diferença do outro. Se você puder contribuir na sua escola, sua família, sua igreja, nos serviços e com todas as pessoas com quem mantém contato torná-las-á mais acolhedoras, mais disponíveis a adaptar seus procedimentos. Então, não serei mais um peso, uma cruz, um castigo para minha família.

Não quero ser herói nem ser melhor do que ninguém. Não desejo provar que sou capaz para que me aceitem. Sei que é difícil refletir sobre as regras, pois elas já são habituais. Vocês acham mesmo natural deixar-nos de lado? Você acha natural que discriminem até minha família?

Mas nós temos de repensar nossas crenças e adaptar nossas ações às necessidades das pessoas. É a escola que pode conhecer, acompanhar e respeitar o seu ritmo, as condições cognitivas, emocionais e motoras de aprendizagem dessa pessoa. Cada cidadão propõe-se a deixar a calçada da frente de sua casa em condições para o livre trânsito de uma pessoa com deficiência. Cada dirigente, cada professor, cada pai valoriza os pontos fortes de seus colaboradores, seus alunos e seus filhos. Num exemplo, o professor manifesta que irá avaliar seus alunos pelas possibilidades de cada um manifestar sua aprendizagem em favor da aprendizagem do outro. Ele afirma que enquanto seus alunos aprendem a fazer perguntas, a dar exemplos, a valorizar pequenos indícios de pensamento ou de resposta no outro, tornam-se verdadeiramente melhores. Esse professor sente que seu papel não é apenas o de lecionar, transmitir, expor a matéria, mas o de organizar os desafios e as conexões entre talentos diferentes. Sente que seus alunos são maravilhosos para ajudar a planejar e para fazer o que foi proposto.

Se o professor se apresenta como alguém que acredita nas pessoas e as desafia para aprender, então é aquele que busca diferentes formas de o aluno manifestar o que pode aprender e se rebela contra a idéia de incapacidade. Educa para a autonomia e independência: a pessoa pode fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle sobre suas necessidades e seus interesses.

Professor, escola e comunidade promovem acessibilidade: tornam acessíveis a informação, o conhecimento, as interações, a locomoção, os serviços de saúde, transporte, mídia, educação, enfim, todos serviços públicos e privados da sociedade. Coletivamente, lutam pela promoção de adaptações e pela comunicação por meio de múltiplas linguagens: articulam pessoas e recursos para eliminar as barreiras para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos ambientes, conhecimento e às práticas sociais.

Em sala de aula, organiza desafios pela aprendizagem: o professor é gestor do conhecimento, de estratégias de aprendizagem, de desafios e das diferenças entre pessoas. Organiza práticas educativas que permita aos alunos oferecerem uns aos outros ajudas para solução das dificuldades. Os alunos podem compartilhar em aula talentos, experiências e preferências de cada um. Assumir o ponto de vista dos outros, comprometer-se nas escolhas de atividades, ouvir as idéias e as necessidades das pessoas e colocar-se na posição do outro. Estimula-se interação positiva. Ensinar os alunos a serem ouvintes ativos, a fazer perguntas e a responder às necessidades dos outros pode ser um passo para a maior aceitação dos colegas. Todos os alunos beneficiam-se quando proporcionam apoio a outros colegas.

Nestes ambientes inclusivos, permite-se a manifestação de sentimentos, emoções e ações na comunidade, convertendo-os em textos dialógicos, políticos, históricos, artísticos, imagéticos, musicais, corporais e outros. Na era da diversidade, oportuniza-se espaço e tempo para resolução de conflitos. Os enfrentamentos desenvolvem segurança e maturidade para expor queixas, sentimentos e diferenças de opinião. Desenvolvem-se as habilidades para fazer amigos. Troca de papéis, representações práticas, discussões em pequenos grupos, promovem a consciência de si e das diversidades. Na pedagogia inclusiva, o professor conhece cada um dos alunos, acredita em suas capacidades de aprender e identifica as possibilidades de cada um, desafiando-os a participar ativamente.

Considerações finais

Numa era do trabalho centrado nas pessoas, como a que vivemos, a escola não pode escapar deste propósito maior: ou forma as pessoas para relacionarem-se umas com as outras ou continuará a contribuir para a desigualdade social, não fornecendo instrumentos nenhum de luta pela cidadania.

A escola diz ensinar enquanto os alunos insistem em demonstrar que não aprendem nada das lições escolares. Já as experiências produzidas em outras lutas, em outros enfrentamentos, como o da busca pelo trabalho, as resistências para aquisição do saber para realizar o trabalho, as humilhações pela falta de comida ou de dinheiro ou de argumento, estas não só calam fundo nas pessoas, mas ensinam muito, porque aprender é estar frente a frente com situações reais, ainda que já tenham sido vividas por muitas gerações passadas. Nos ambientes ditos inclusivos é preciso predominar a aprendizagem mais cooperativa, mais desafiadora e menos competitiva. Para tal, o professor precisa ser menos lecionador e mais gestor do conhecimento, de estratégias de aprendizagem, de desafios e das diferenças entre pessoas.

As interações e experiências necessitam ser positivas. Os alunos podem aprender a ser ouvintes ativos, a fazer perguntas e a responder às necessidades dos outros. Isto pode ser um passo para a maior aceitação dos colegas. Ambientes, profissionais, currículos e conhecimentos podem ser acessíveis. Professores podem compartilhar em aula talentos, experiências e preferências de cada um; comprometer-se nas escolhas de atividades; ouvir as idéias e as necessidades das pessoas e colocar-se na posição do outro.

Por fim, precisamos considerar que as diferenças não são excludentes. São complementares. Isto significa que é hora de termos menos informação e mais capacidade de organização do conhecimento. Já se abre o caminho de produzirmos menos gordura e mais flexibilidade, menos sedentarismo e mais movimento, mais trocas afetivas, menos pressa e mais vagar na grandeza de cada instante e no valor sem igual de cada um, menos economia e mais antropologia, menos competitividade, menos exclusão, menos classificação do outro, menos comparação, mais cooperação, mais valorização de cada um e mais formação e capacitação, menos repetição mecanicista e mais leitura da história e das próprias pessoas.

É preciso recuperar o conhecimento perdido na mera informação, na grande superficialidade na qual navegamos quase como autômatos. É preciso desenvolver a qualidade mental de organizar e dominar o conhecimento em meio à multiplicidade de notícias produzidas e lançadas para todos os lados todos os dias.

Este projeto requer de nós uma tarefa essencial, a de definir os rumos de nossa existência, de nosso trabalho, de nossa formação, os rumos de nossa docência escolar e não escolar, profissional e não profissional,

selecionando sempre o considerado fundamental para nós, bem como os procedimentos, os caminhos para alcançá-lo, para que cada um manifeste sua aprendizagem segundo suas possibilidades e segundo sua condição humana. E se a condição humana é social, então, a possibilidade é igualmente social, isto é, nasce do investimento radical na aprendizagem cooperativa, na organização de desafios e na garantia da manifestação da aprendizagem de cada um.

O conhecimento inclusivo é menos discursivo, menos fundado no princípio da separação. O conhecimento inclusivo é mais localizado nas necessidades reais das pessoas, portanto, é cognitivo, fortemente afetivo-emocional, é artístico, motor e interativo.

Referências

- ARAÚJO, Luiz. Uma escola inclusiva é possível. *UNDIME: Revista Educação Municipal*, Brasília, ano 16, n. 7, p. 11-15, dez. 2004.
- _____. Instrumentos de ações inclusivas na escola. *UNDIME: Revista Educação Municipal*, Brasília, ano 16, n. 7, p. 195-207, dez. 2004.
- ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, Carlos. *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Corde, 1994.
- COLL, Cézár; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FACION, José Raimundo; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (Org.) *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005.
- ILLAN ROMEU, Nuria. *Educacion especial: pasado, presente y futuro*. Murcia: Yerba, 1992.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

RIEF, Sandra; HEIMBURGE, Julie. *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora/LDA, 2000.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Learning and knowledge: foundations for inclusionary practices

Abstract:

This article analyzes the relationship of teachers and students with special needs, considering the explicit forms of exclusion observed in practices said to be inclusionary. Its hypothesis is that a school is unsuccessful when teachers do not consider the trajectory of each individual and their positive experiences. The social history of learning of each student must be identified. In inclusionary practices, it is expected that a teacher does not have a totalitarian position that sees teachers only as instructors, rhetoricians and reproducers of formalism. This type of attitude distances students, impeding them from achieving greater autonomy and independence. The practices that homogenize are the same that annul the formation of their identities. In inclusionary education, the teacher organizes the routes and the tools for the appropriation of knowledge. Knowledge is not only objective and neutral, but a process of appropriation and social interaction.

Key words: Special education. Social inclusion. Exclusion and education. Teachers and students.

Paulo Ricardo Ross

Universidade Federal do Paraná – UFPR
Rua General Carneiro, 640
CEP 80.060-150 – Curitiba – PR
Fone: (41) 9113-4670
E-mail: pross@uol.com.br e
profpaulor@gmail.com

Aprendizaje y conocimiento: fundamentos para las prácticas inclusivas

Resumen:

Este artículo analiza como ocurre la relación entre profesor y alumno con necesidades especiales considerando las formas explícitas de exclusión observadas en las prácticas denominadas de inclusivas. Partimos del presupuesto de que la ausencia de suceso escolar resulta de la falta de valorización por parte del profesor de la trayectoria de cada sujeto y de sus experiencias positivas. Es preciso identificar la historia social del aprendizaje de cada alumno. En las prácticas inclusivas, se espera del profesor una posición diferente al totalitarismo de ideas que los muestra apenas como un “dador de clases”, retóricos, reproductores del formalismo. Este tipo de actitud distancia los alumnos de la cultura y de la vida impidiéndoles una mayor autonomía e independencia. Las prácticas que homogenizan son las mismas que anulan la formación de sus identidades. En la educación inclusiva, el profesor organiza los caminos y los instrumentos para la apropiación del conocimiento. El conocimiento no es apenas un objetivo neutro, es un proceso de apropiación y de Interacción social.

Palabras-clave: Educación especial. Inclusión social y exclusión. Profesores y alumnos.

Recebido em: 17/08/2006

Aprovado em: 19/10/2006