

AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE 1990 E 2007

Saulo Fantato Moscardini (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”); Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). Eixo temático: A formação docente na perspectiva da inclusão

O presente trabalho objetiva analisar a forma como o processo de inclusão escolar vem sendo desenhado no imaginário dos docentes inseridos nessa dinâmica, tomando como base a produção acadêmica desenvolvida na área da educação especial nos últimos dezessete anos. Busca observar se, de fato, esses profissionais estão empreendendo esforços no sentido de atenderem as demandas impostas por um público tão heterogêneo quanto esse que o ensino comum se propõe a acolher, tomando como foco central de análise a maneira como o processo de ensino-aprendizagem desses alunos vem sendo pensado nesse movimento inclusivo, centralizando nossa atenção, de maneira especial, no indivíduo diagnosticado como deficiente mental incluído no ensino regular.

O processo de inclusão vem sendo, segundo Bueno (2008), uma temática reiteradamente discutida no campo educacional nos últimos anos devido a relevância que adquiriu, sobretudo após a Declaração Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca no ano de 1994 e considerada um marco no processo de luta para o reconhecimento dos direitos e deveres dos sujeitos aceitos como deficientes. Esse documento perfilha como princípio universal o direito à educação para todos, compreendendo a relevância em incluir os indivíduos com necessidades educacionais especiais em uma dinâmica de ensino que, por aceitar as particularidades intrínsecas a cada criança, deve oferecer um atendimento individualizado que objetive acolher essas

particularidades através de uma pedagogia centrada no aluno. Apesar dos esforços empreendidos no sentido de garantir as condições necessárias para que esse movimento inclusivo se sedimente em nosso país, vemos que as políticas que tratam sobre esse tema ainda tomam a educação do aluno aceito como deficiente como sendo de responsabilidade da educação especial, vendo essa esfera de ensino como algo discrepante do ensino comum, concepção essa que acaba permeando o imaginário dos docentes inseridos no ensino regular, dificultando a implementação plena do processo inclusivo à medida que acaba por legitimar a distância entre essas duas propostas educacionais.

As deficiências, apesar dos esforços contrários mais recentemente enviados, ainda são caracterizadas com base em uma visão terapêutica e organicista que toma as dificuldades e limitações enfrentadas pelos sujeitos como sendo inerentes a condição que eles apresentam. A partir desse discurso, que representa a influência que a esfera médica possui na educação especial, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos são vistas como próprias da circunstância que esses indivíduos apresentam, retirando, segundo Siqueira (2008), o foco das metodologias que norteiam essa aprendizagem, isentando, ao mesmo tempo, a instituição escolar do fracasso apresentado por essas pessoas. Nota-se que essa premissa se encontra permeada no imaginário dos profissionais envolvidos no processo de inclusão, cabendo destaque aqui ao professor, que acabam por tomar a deficiência como algo que inviabiliza a aprendizagem. Nesse sentido, esses profissionais se desobrigam de pensarem práticas pedagógicas alternativas que objetivem promover o pleno desenvolvimento das potencialidades apresentadas pelos indivíduos em situação de deficiência, contribuindo para a sedimentação de um processo denominado por Patto (2008) de "inclusão escolar marginal". Os professores, ao tomarem como norte para as suas práticas docentes os déficits apresentados por seus alunos aceitos como tendo necessidades educacionais especiais, relegando as potencialidades apresentadas por esses sujeitos a um segundo plano, acabam contribuindo para a reiteração de uma dinâmica onde esses

indivíduos são levados a atenderem as expectativas nele depositadas por esses profissionais, posto que esse docente, mesmo que de forma indireta, acaba enviesando esforços que fornecem as condições necessárias para que as suas expectativas sejam atendidas.

As propostas de ensino colocadas em marcha pelos educadores quando inseridos na dinâmica inclusiva representam a concepção de deficiência que permeia o imaginário social, uma vez que essa prática é estruturada socialmente com base em princípios gerais que orientam a sociedade como um todo, nesse sentido, a concepção de inclusão escolar que dirige o exercício docente empreendido pelos profissionais envolvidos nesse movimento não pode, segundo Mendes (2008), ser vista como fruto de esforços individuais, posto que é culturalmente determinada. Dessa forma, a compreensão que temos sobre determinado conceito encontra-se diretamente relacionada ao momento histórico no qual nos encontramos inseridos.

Assim como a concepção de deficiência e de inclusão escolar que caracterizam o fazer pedagógico em determinado contexto devem ser vistas como historicamente determinadas, o conteúdo a ser ministrado com base nessas propostas corresponderá ao que é valorizado culturalmente em um período histórico específico. Nesse processo, as dificuldades e interesses dos alunos acabam sendo desconsideradas em favor de uma grade curricular que busca atender as demandas impostas pelo meio social, mas que, devido a conjuntura de intensas modificações que marca a sociedade moderna, nunca se encontra totalmente apta a fornecer essas respostas. Essa dinâmica de intensa transformação também impõe alterações ao contexto escolar, uma vez que os saberes formais historicamente considerados relevantes e que eram, a priori, de responsabilidade da escola transmitir, começam a perder a sua importância, o que acaba por caracterizar um esvaziamento dos conteúdos escolares, posto que esses conhecimentos passam a serem irrelevantes quando retirados do ambiente onde foram produzidos. Nesse sentido, ainda com base em Mendes (2008), se configura um processo de abandono do trabalho com o conhecimento,

haja vista que esses saberes se tornam incapazes de auxiliarem na construção de uma visão crítica de mundo. Esse processo de dissolução do conhecimento acaba influenciando diretamente a função docente, já que os conteúdos selecionados por esse profissional como relevantes a serem transmitidos para seus alunos, independentemente das dificuldades por eles apresentadas, vão sendo destituídos de sentido, atribuindo-se a escola uma função de tutela e ao professor o papel de protetor.

A prática docente institui um modelo fixo e perfeito de aluno, relegando a segundo plano qualquer indivíduo que não se adapte á essas normas, e que, por essa razão, deve ser considerado inadequado e incapaz. Dessa forma, o sucesso de alguns sujeitos acaba servindo de justificativa para o emprego de práticas que desconsideram o fracasso e as dificuldades apresentadas pelas demais crianças. Os alunos que não se inserem nessa normatização são geralmente encaminhados aos serviços de apoio, configurando-se assim uma prática extremamente excludente em um contexto que deveria ser regido por valores de igualdade que se constituiriam em verdadeiros norteadores para o processo educacional. Nesse sentido, qualquer relação que o aluno estabelece com o conhecimento e que se distancia, por alguma razão, da maneira através da qual normalmente este relacionamento se institui acaba se transformando em uma barreira para o professor, posto que impõe modificações ao seu exercício profissional. Desse modo, o combate a essas formas diferenciadas de se relacionar com os conteúdos transmitidos acaba se tornando mais atrativo do que o estabelecimento e a defesa de iniciativas que busquem novas maneiras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

As questões inerentes a implantação do processo inclusivo em nosso país são marcadas pela tentativa de se estruturar um modelo de inclusão total que desconsidera as singularidades apresentadas pelos indivíduos alvos dessa dinâmica e que devem ser atendidas para que o pleno desenvolvimento físico e cognitivo desses sujeitos seja alcançado. Esses fatores acabam influenciando diretamente a forma como os professores envolvidos nesse processo concebem esse movimento inclusivo, ditando a

maneira como lidam com as dificuldades inerentes a essa dinâmica e com as transformações que ela confere as suas práticas, impondo a necessidade da estruturação de propostas de formação que objetivem capacitar esses docentes para uma nova realidade na qual são levados a conviverem cotidianamente com a diferença.

A metodologia empregada para que o presente estudo pudesse ser realizado se baseou, em um primeiro momento, na análise de escritos de autores que buscaram observar de forma crítica a maneira como o processo de inclusão vem sendo implementado na realidade brasileira, com vista a elencar as contradições inerentes a esse processo, indicando as lacunas que ele apresenta e atentando para as transformações pelas quais a dinâmica de ensino-aprendizagem deve passar com vista a atender as novas imposições trazidas por uma prática educacional que busca acatar as demandas impostas por um público tão singular quanto esse formado por sujeitos em situação de deficiência, com vista a permitir o total desenvolvimento das suas potencialidades, transformações essas que passam pela imposição de novos valores que devem reger a prática docente, posto ser essa uma questão central para a implantação plena de um processo inclusivo que almeje promover o pleno desenvolvimento físico e cognitivo dos sujeitos envolvidos nesse movimento. Essa análise possibilitou que o arcabouço teórico indispensável para a compreensão das questões envolvidas na dinâmica inclusiva, sobretudo dos fatores inerentes a prática docente intrínseca a esse processo, pudesse ser estruturado, fornecendo o instrumental indispensável para que a discussão em torno dessas premissas fosse conduzida com vista a elencar as dificuldades enfrentadas por essa realidade, permitindo que os dados coletados em um segundo momento do estudo aqui em questão, com vista a legitimar as afirmações realizadas nesse trabalho, pudessem ser corroborados.

Após o referencial teórico indispensável para a realização da presente pesquisa ter sido construído, foi realizado, junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, um levantamento bibliográfico que teve como palavras-chave os termos *inclusão escolar* e *deficiência*, objetivando elencar

todos os resumos dos trabalhos empreendidos no período de 1990 a 2007 que tivessem como foco central de análise as questões envolvidas no processo inclusivo, o que permitiu a elaboração de um mapa das produções acadêmicas executadas na área de educação especial nos últimos anos, de modo a observar a forma como a prática docente vem sendo concebida nessa esfera do conhecimento, especialmente, em relação ao processo de inclusão. Foi encontrado um total de 357 estudos que possuíam como eixo de análise os termos de interesse para a realização desse trabalho, dentre esses 357 resumos, 20 deles foram considerados impróprios para apreciação por não contemplarem questões relacionadas à área de interesse da nossa pesquisa.

Em uma etapa posterior, procurou-se, nesse levantamento bibliográfico, enfocar quantos estudos, entre esses 337 trabalhos, tomaram o Deficiente Mental como foco de análise, com vista a observar a forma como o processo de inclusão desse aluno vem sendo concebido nessa dinâmica inclusiva, de modo a ficarem claras as questões que perpassam o imaginário dos professores envolvidos nesse movimento, sendo encontradas 74 pesquisas que se debruçaram, de alguma forma, sobre as temáticas em questão. Tendo em vista o número de trabalhos encontrados, os dados levantados foram separados em dezesseis categorias representantes dos eixos centrais de análise dos estudos observados, o que facilitou a interpretação das informações contidas nos resumos das pesquisas estudadas. Os conjuntos construídos, segundo a ordem de incidência estruturada com base nas temáticas mais comumente abordadas nos trabalhos contemplados, foram os seguintes: *práticas pedagógicas*, onde foram congregados todos os estudos que buscaram analisar as transformações realizadas pela escola no sentido de atender as particularidades impostas pelo sujeito deficiente mental, facilitando a adaptação desses indivíduos á esse novo contexto (17,6%); *concepção docente á respeito da inclusão*, onde foram inseridas as pesquisas que contemplaram a forma como o processo de inclusão escolar vem sendo concebido pelos docentes envolvidos nesse movimento (14,8%); *concepção de deficiência de pais de crianças incluídas, dos alunos incluídos*

e dos seus colegas de classe, categoria para onde foram encaminhados os trabalhos que investigaram o conceito de deficiência que permeia o imaginário dos familiares dos alunos incluídos no ensino comum, dos companheiros de sala desses sujeitos que são levados a compartilhar com eles o seu cotidiano e dos próprios alunos em situação de inclusão, com vista a analisar até que ponto essa concepção de deficiência determina a evolução física, cognitiva e social das pessoas aceitas como deficientes (13,5%); *dinâmica inclusiva*, onde se encontram as pesquisas que procuraram descrever, geralmente fazendo uso do estudo de caso, como se desenrolou a dinâmica de inclusão desse aluno com Deficiência Mental (9,4%); *atendimento especializado/apoio*, categoria que contém os trabalhos que versaram sobre as condições dos serviços especializados oferecidos ao aluno incluído (8,1%); *ensino/aprendizagem*, onde foram agrupados os estudos que trataram sobre o processo de ensino-aprendizagem do indivíduo com Deficiência Mental inserido em um contexto de ensino comum (6,7%); *inserção social*, aqui foram reunidos os trabalhos que não focaram a sua atenção em questões relacionadas à dinâmica de inclusão escolar, se ocupando dos fatores intrínsecos a inclusão social desses sujeitos (5,4%); *avaliação*, divisão para onde foram encaminhados os trabalhos que se ocuparam em observar os processos avaliativos aos quais o sujeito tido como deficiente mental inserido no ensino comum é submetido (4,1%); *socialização*, conjunto para onde foram relegados as análises que buscaram tratar das questões envolvidas na socialização escolar do sujeito incluído (4,1%); *alfabetização*, onde foram reunidos os estudos que analisaram questões intrínsecas a dinâmica de alfabetização do sujeito diagnosticado com Deficiência Mental (2,7%); *formação docente*, categoria que congregou os trabalhos que versaram sobre os pressupostos envolvidos na formação docente oferecida ao professor, que é levado a moldar a sua prática de acordo com as novas demandas impostas pelo processo inclusivo (2,7%); *concepção de inclusão do profissional da área de saúde*, onde se procurou agrupar as pesquisas que observaram a forma como a dinâmica inclusiva é concebida pelo profissional proveniente do campo da saúde (2,7%); *condição dos alunos*, onde foram reunidos os estudos que procuraram

compreender a qualidade de vida ofertada aos alunos em questão (2,7%); *inclusão para a cidadania*, agregando todas as teses e dissertações que tomaram o processo inclusivo como um importante instrumento que facilita a inserção social do aluno especial (2,7%); *políticas de inclusão*, reunindo os estudos que empreenderam uma análise das políticas inclusivas postas em marcha em nosso país (1,4%); e *transferência do ensino comum para o especial*, onde foram elencadas as pesquisas que analisaram como se dá, a partir do ensino comum, o encaminhamento do aluno para o ensino especial (1,4%).

Tomando como norte as questões que orientam o presente trabalho, a categoria *concepção docente a respeito da inclusão*, que surge como a segunda temática mais debatida entre os trabalhos elencados que tiveram como público alvo o sujeito com Deficiência Mental, respondendo por um total de 11 estudos, entre os 74 observados, é o conjunto de análises que merece maior atenção entre as divisões elencadas acima. Nota-se, que, no tocante a concepção de deficiência que permeia o ideário docente nos estudos realizados na área de educação especial nos últimos anos, o assunto mais comumente abordado pelas pesquisas que buscaram traçar um quadro das questões envolvidas nesse contexto se refere as características que, segundo a ótica docente, marcam a inclusão dos alunos diagnosticados como deficientes mentais no ensino regular, correspondendo a 36,5% do total dos trabalhos analisados. Em seguida, o tema que recebe maior destaque se refere aos elementos que, segundo a visão dos professores, mais contribuem para a realização das mudanças necessárias para que o exercício da docência seja realizado com vista a atender as particularidades trazidas pelo processo de inclusão, sendo tratado em 27,3% das pesquisas enfocadas. Observa-se, a partir dos trabalhos analisados, que os professores demonstram preocupação em compreenderem as características próprias da Deficiência Mental, de modo a subjetivarem o instrumental necessário para que saibam lidar, da melhor forma possível, com as singularidades inerentes a essa dificuldade, preocupação essa sublinhada em 18,2% dos trabalhos analisados. Além dessa constatação,

9,0% das pesquisas observadas concluíram que o estigma e o preconceito ainda são práticas que se fazem notar com alguma frequência no exercício da docência, entretanto, nota-se um esforço em empreender análises que busquem compreender a forma como se estabelece a relação entre o docente e o aluno incluído em sua sala de aula com diagnóstico de Deficiência Mental, temática essa que foi enfocada em 9,0% dos estudos contemplados, o que contribui para que a desigualdade que, infelizmente, ainda caracteriza o processo inclusivo e a prática professoral envolvida nessa dinâmica possa realmente ser combatida.

Tendo como base os resultados apresentados, pode-se observar que a concepção docente a respeito da inclusão escolar ainda se encontra, apesar dos esforços empregados com vista a fazer frente a esse paradigma, fortemente marcada por um modelo médico-psicológico de deficiência que acaba por retirar da esfera pedagógica, segundo Michels (2005), qualquer tentativa de compreensão dessa deficiência, contribuindo para que seja imputada unicamente ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. Essa visão organicista ainda se mantém presente na maioria dos debates que permeiam o processo de inclusão escolar, impossibilitando a construção de uma dinâmica inclusiva que não se baseie em uma definição de deficiência de base terapêutica e empirista, que acaba caracterizando essas dificuldades como uma condição essencialmente negativa e insuperável.

Apesar dos estigmas que ainda se mostram intrinsecamente presentes no imaginário dos professores inseridos no processo inclusivo, notamos que a preocupação em propor instrumentos que visem contribuir para que essa dinâmica seja implantada de modo a permitir o pleno desenvolvimento cognitivo e físico dos indivíduos alvos desse movimento permeia as reflexões desses docentes. Aqui cabe um alerta, o simples fato desses profissionais se mostrarem animados a buscarem iniciativas que tenham como objetivo o atendimento das necessidades especiais trazidas pelos alunos agora incluídos em suas salas de ensino regular não significa, necessariamente, que essas intenções se transformarão em ações práticas que, de fato, buscarão atender as singularidades de um público tão particular quanto esse

formado pelos sujeitos em situação de deficiência. Com essa afirmação busca-se salientar a complexidade que envolve o processo de inclusão e as contradições que lhe são inerentes e que impõe inúmeras dificuldades para o exercício da docência.

O desconhecimento demonstrado pelos professores em relação aos aspectos singulares da Deficiência Mental se constitui em uma grave falha de capacitação para as novas demandas trazidas pela dinâmica inclusiva, posto que desarma esse profissional do instrumental necessário para que ele seja capaz de adaptar a sua prática as singularidades inerentes à esse público. Essa lacuna no preparo docente pode ser vista como o resultado de propostas de formação inicial caracterizadas pela superficialidade que não preparam os futuros professores para a realidade da sala de aula e de propostas de capacitação continuada que não se ocupam em oferecer o gabarito de conhecimentos necessário para que os docentes se tornem aptos a atenderem as novas urgências impostas ao sistema educacional por um modelo social que se encontra em constante mudança.

Apesar dos inegáveis avanços alcançados pelo processo de inclusão, não se pode negar o caráter segregador que ainda marca qualquer proposta de ensino ofertado aos sujeitos tomados como pessoas que demandam necessidades educacionais especiais, segregação essa que se faz presente no ideário docente quando observamos a forma como esses profissionais concebem o processo inclusivo, o que impõe a urgência de que sejam estruturadas iniciativas de conscientização que objetivem fazer frente a essa idealização estigmatizada de deficiência. Essas ações adquirem relevância à medida que a prática docente é fator *sine qua nom* para que o processo de ensino-aprendizagem do aluno incluído seja estruturado com vista a possibilitar o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, garantindo que a dinâmica inclusiva ofereça à essas pessoas os mecanismos indispensáveis para que possam exercer plenamente os direitos e deveres próprios de qualquer cidadão que vive em um regime democrático.

A dinâmica de inclusão, ao mesmo tempo em que promove a exacerbação das discrepâncias, não consegue esconder os baixos níveis de escolarização que garante aos seus alunos. Desse modo, para que, de fato, possamos pensar em um processo inclusivo de qualidade, onde os professores envolvidos nesse contexto tenham garantido o seu direito a uma formação plena que busque desmistificar preconceitos para que esses profissionais possam lidar com as questões próprias desse movimento com uma confiança enraizada na certeza da relevância que possuem nesse processo, se faz necessário que empreendamos uma profunda reforma nos pilares que orientam o sistema escolar nacional, com vista a garantir a qualidade que deve ser intrínseca a um sistema escolar público que, obrigatoriamente, deve estar aberto a todos, o que, por si só, já deverá garantir a construção de um modelo de escola democrático e inclusivo que tenha como meta o atendimento das necessidades especiais trazidas por aqueles sujeitos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, de modo a garantir a plena exploração da potencialidade inerente á esses indivíduos.

Referências bibliográficas:

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Org.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, pp. 43-63.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, pp. 109-162.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a

Educação Especial: o currículo como reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 11, n. 2, 2005, pp. 252-275.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Org.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, pp. 25-42.

SIQUEIRA, Benigna Alves. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Org.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, pp. 301-347.