

Quem é o Diferente? Escolarização e Representação dos Alunos e dos Professores sob a Ótica da Psicologia Social

Luciane Porto Frazão de Sousa^(*)

Escola regular inclusiva

A escola, espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, tem como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais igualitária e democrática. Um espaço que deve refletir sobre formas de inclusão social, de modo que os sujeitos desenvolvam condições de participar e usufruir das oportunidades ofertadas para a sociedade, como um todo. Nesse contexto, a escola deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas. Atendendo aos preceitos da diversidade cultural, diversidade de alunos, diversidade de trajetórias de vida presentes no espaço escolar. Por culturas, refiro-me ao desenvolvimento de valores que primem pela preocupação com a desconstrução cotidiana de relações de desigualdade e de desvalorização do outro. Por políticas, quero dizer a tradução destes valores em afirmações de intenções e estratégias de formulação e implementação das mesmas num dado contexto. No contexto escolar, por exemplo, elas se refletirão no projeto político-pedagógico, nas regras disciplinares explícitas e implícitas, na concepção de avaliação e nas formas de organização da mesma, e assim por diante. Quanto às práticas, quero apontar o fazer do cotidiano da escola, efetivamente. Estilos de aula, tipos de avaliação, organização das salas, grupamento das turmas e assim sucessivamente. Cabe notar, ainda, que estas três dimensões ocorrem e concorrem simultaneamente em qualquer contexto escolar e podem ser, muitas vezes, contraditórias entre si.

Nesse sentido, o respeito às diferenças, que semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas. Portanto, as diferenças – características próprias de cada indivíduo e dos grupos aos quais ele pertence – precisam ser vistas como fonte de recursos para transformações, ao invés de obstáculos ao

(*) Pedagoga, psicopedagoga, especialista em Educação Especial, mestre em Educação pela UERJ. E-mail: Lufraza07@gmail.com .

desenvolvimento. Ao questionar o elo das relações humanas, falo da participação de cada sujeito, suas vivências e a estruturação das relações sociais.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário observar todas as nuances do entorno social do sujeito (aluno) e planejar a escola para atender às diferentes modalidades de vida e aprendizagem, colaborando para a formação de um indivíduo cidadão, sem, entretanto, pensar que a escola se constitui no único locus de prevenção das injustiças.

A constituição da identidade do indivíduo se estabelece, entre outros aspectos, pela percepção da diferença do sujeito em relação aos demais sujeitos presentes na sociedade. Identidade é uma construção relacional, marcada pela posição que a diferença pontua como aceitável (ou não) para o grupo ao qual o sujeito está inserido. A diferença é fator contributivo ao processo, porque se encontra impregnada por símbolos, representações das normas e valores sociais. A representação atua para classificar o mundo e as relações existentes nos mais variados contextos.

As normas e valores sociais, dos quais muitas vezes não estamos conscientes, criam representações ou significados que guiam não só a nossa maneira de ser e agir no mundo, mas também a maneira como percebemos e agimos em relação aos outros homens (GLAT, 2004, p.23).

Nesse sentido, a construção da identidade é simbolicamente permeada pelo social. Segundo Silva (2000), a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativa a outras identidades. Significa, então, que no respeito às diferenças, reconhecer como as identidades são formadas traduz as marcas simbólicas que dão sentido às práticas do cotidiano e, assim, definindo quem e por quê é excluído ou incluído. Porque, as marcas simbólicas estão impregnadas pelos valores de aceitação, ou não, das diferenças dos indivíduos.

É por meio da compreensão dos significados produzidos que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Posso inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e, também, aquilo no qual podemos nos tornar. Os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. A identidade acaba por se traduzir numa diversidade de posições que estão disponíveis aos indivíduos, porém, essas posições podem ser ocupadas ou não.

A diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (SILVA, 2000, p.50).

Portanto, a demarcação da posição ocupada, a determinação do lugar que ocupa no universo social, pelos indivíduos é reflexo das representações desses indivíduos em relação ao sujeito “diferente”. As relações da identidade, da diferença, são uma questão social, mas também pedagógica e curricular. É social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É pedagógica e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com a diversidade no próprio espaço da escola, mas também porque a questão da diferença deve ser matéria de consideração pedagógica e curricular.

Sobre identidade e diferenças na escola

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos efeitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção ou exclusão.

O poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como normais e especiais não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da posição – alunos normais e alunos especiais – sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo atribuições a seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidades e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Importante ressaltar que, ao denominarmos as propostas, programas e iniciativas de toda ordem direcionadas à inclusão, insisto que somos nós mesmos quem atribuímos significado a cada um dos itens de acordo com os termos que utilizamos. É por meio da representação que a diferença e a identidade passam a existir e temos, dessa forma, ao representar o poder de definir identidades, currículos e práticas escolares.

Escola dos diferentes ou escola das diferenças?

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua.

Num primeiro plano, a preocupação recomendada a partir de uma postura social e pedagógica é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Faz-se necessário, ainda, atenção às dificuldades que os alunos possam encontrar em sua trajetória de aprendizagem. Dificuldade esta, em função das barreiras causadas pelo preconceito que a sociedade lhes impõe, quando identificados como diferentes; quando tentam apropriar-se dos instrumentos de leitura do mundo, exercitar seus papéis sociais e efetivar sua ação no mundo.

Quanto mais as necessidades educacionais forem atribuídas a fatores internos, próprios ao aluno, maior será o preconceito com relação à elas, e menor o investimento que a escola, professores e a comunidade educativa farão ao aluno. Por outro lado, quanto mais variáveis forem consideradas na análise de cada caso, tanto externas quanto internas ao aluno, menor será o risco de que preconceitos se construam, e maiores serão as chances de investimento na educação do mesmo, apesar das dificuldades que se apresentem.

Delegar ao aluno a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso na aprendizagem, principalmente, quando necessita de uma atenção específica, é colocá-la na condição de oprimido. Atualmente, os considerados oprimidos na sua falta de participação social, poderei chamá-los de excluídos. Deste modo,

se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão (FREIRE, 2001).

Assim, numa perspectiva educacional que se proponha a viabilizar o ato de aprender numa concepção inclusiva, a ação deve estar em razão da intenção de incluir. A intenção de incluir deve ser prioritária, na garantia da participação e da aprendizagem do aluno.

A relação inclusão-exclusão está em constante transformação, dependendo das relações sociais que a constituem. Dessa forma, pode-se fazer um paralelo entre os conceitos de Paulo Freire de “oprimidos” e “opressores”, em que os primeiros também são, na maioria

das vezes, os excluídos em busca da sua inclusão, ou ainda do reconhecimento de sua situação de excluído.

No entanto, esse processo, por ser relativo às condições sócio-político-históricas de um dado contexto, dificulta e confunde a identificação dos grupos de excluídos, que muitas vezes encontram-se camuflados, por uma falsa sensação de não estarem sendo oprimidos, de não estarem sendo excluídos. Melhor dizendo: encontram-se tão identificados com o opressor que se confundem com estes valores semelhantes, senão iguais. Por este motivo, o mero reconhecimento das relações de exclusão/inclusão não é suficiente: é preciso que o indivíduo se identifique como participante ativo dessa dialética, legitimando-se, assim, como ser criador, promotor e transformador do estado das coisas e dos fatos.

Atuar a partir de uma práxis libertadora implica em interagir com vários enunciados sociais. Nesse sentido atribuir o sucesso escolar somente à prática pedagógica dos professores é simplificar por demais a análise do problema, e desconsiderar uma série de outras variáveis de ordem institucional, sistêmica, política e mesmo pessoal, que igualmente contribuem para que o quadro das exclusões se agrave.

Traduzida em responsabilidade de todos os agentes no fazer escolar, a ação educativa deve privilegiar o trabalho coletivo, num processo de reflexão e discussão dos problemas da escola. Esta postura implica, por exemplo, em discutir as relações de poder institucionalizadas no ambiente escolar, considerando a revisão dos processos de tomada de decisões. A reflexão sobre uma relação menos hierarquizada entre saberes, professores e alunos, gestores e professores, também necessita ser considerada; de forma que se possa garantir a participação máxima de todos os atores.

Outra implicação consiste em trabalhar com as trajetórias familiares – sua estrutura e seu vínculo –, os históricos escolares (temporalidade e linha pedagógica), o crescimento/desenvolvimento biológico, as escolhas profissionais, a compreensão das culturas das instituições em que os sujeitos circulam... A partir do alcance pessoal e profissional que se alie com o fazer cotidiano. Não se trata de simplesmente elaborar um relatório profissional dos professores, mas propor um “confronto” de informações objetivando evidenciar experiências diferenciadas e relevantes ao próprio grupo. A luta pela geração de uma cultura de inclusão, em que a Pedagogia deixaria de ser vista por uma ótica puramente técnica, e passaria a ser encarada em seu sentido transformador: como co-construtora de modos de fazer, de saber e de conhecer.

Acredito que tendo como ponto de partida as trocas de experiências, será singular a trajetória da comunidade, numa proposta de mudança do cenário escolar. As reais funções de cada um: Diretor, Professor, Coordenador Pedagógico, dimensão da prática, o que entendem por educação de qualidade, o que acreditam ser essencial para a educação de qualidade (dimensão da cultura), como visualizam o trabalho realizado cotidianamente e o que intencionam com o mesmo (dimensão da política); tudo será uma oportunidade para aprofundar o projeto de escola, própria de cada comunidade educativa.

Na relação inclusão/exclusão está contida inúmeros processos que, em suas manifestações, apontam as rupturas do vínculo social. A exclusão pode ser tomada em nossas sociedades pós-modernas como uma nova manifestação da questão social. A exclusão pós-moderna é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar indivíduos desnecessários ao universo produtivo. Em período anterior, o estigma de incapacidade acarretava que o indivíduo estivesse segregado a espaços escolares especiais; pois, não se beneficiaria da escola regular. Em princípio, porque não conseguia atingir o mesmo nível de aprendizagem dos demais sujeitos presentes na escola. De acordo com a proposta educativa atual, a condição que ocasionou o estigma – a de incapacidade de aprender – já não existe. Porém, o aluno com necessidades educacionais especiais continua excluído. A exclusão se localiza não na escola, mas no processo educativo pela estrutura que apresenta.

No Brasil, a inclusão social é precária e marginal, porque vem alimentando uma inserção física e espacial, sem contribuir para uma educação de valores inclusivos. Primeiro, porque faz com que certos grupos de indivíduos sintam-se incluídos a uma ideia de Estado de Bem-Estar, por razões econômicas. Segundo, porque a discriminação é econômica, cultural, política, além de étnica; ao se contabilizar todos os fatores que fazem com que o indivíduo seja privado da participação. Por fim, o momento transitório da passagem de exclusão por inclusão está se transformando num modo de vida que permanece: o modo de vida do excluído que não consegue ser reincluído. O aluno com necessidades especiais está inserido na escola, passa por todas as etapas de escolarização e, quando adulto, não consegue acesso ao mercado de trabalho porque não preenche os pré-requisitos das empresas. Não obteve escolarização suficiente para “fazer parte” do mercado produtivo.

Dessa forma, o conceito de exclusão é dinâmico referindo-se tanto a processos quanto a situações consequentes. Ele também estabelece uma natureza multidimensional dos mecanismos através dos quais os indivíduos “diferentes” são excluídos das trocas, das

práticas e dos direitos de integração social. Vai além da participação na vida do trabalho, englobando os campos do lazer, da saúde, da habilitação, da segurança, da educação. Portanto, subjetivamente a dialética exclusão – inclusão cria uma trajetória desde o sentir-se incluído, até o sentir-se discriminado, onde a explicação para tais subjetividades não se encontra somente numa dimensão, determinante.

A consistência da proposta de inclusão, basicamente, reside no processo de crítica e revisão de valores e crenças, no reconhecimento e respeito às diferenças, no exercício dialético de percepção da realidade que culmine no processo de luta pela participação de todos os que estejam em situação ou risco de exclusão. A garantia para todos da igualdade dos direitos sociais à participação e ao acesso de bens e serviços disponíveis no âmbito da sociedade, incluindo-se aí a educação. No caso da escola, então que ela se configure democrática.

Este desafio da escola está sinalizado no próprio Plano Nacional de Educação (2000), onde se afirma o direito de todos à educação: “a educação é constitutivo da pessoa e (...) deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal”.

Inserida nesta premissa, a escola organiza-se para validar estratégias que contemplem a formação global do aluno, tendo como base de seu trabalho o processo ensino-aprendizagem humano. A garantia da aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade. Favorecimento da participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em grupos variados), facilita a inclusão dos mesmos num contexto maior – a própria sociedade.

Mudanças na escola

Em educação, a proposta de inclusão sedimentou-se para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos. Este princípio foi oficialmente formalizado na *Declaração Mundial sobre Educação para todos: necessidades básicas de aprendizagem*, na Conferência de Jomtiem, Tailândia, 1990. Desde então, ele tem sido estudado e monitorado por comissões internacionais, sempre com o intuito de promover estudos que forneçam informações sobre a situação da educação nos países em geral, especialmente no que diz respeito à garantia de participação e permanência de seus cidadãos nos sistemas educacionais.

O argumento apresentado transfere o enfoque educacional do indivíduo para a relação deste com a sua comunidade; os pressupostos básicos são o reconhecimento das diferenças e o trato com a diversidade. Em termos pedagógicos, para lidar com a diversidade o professor precisa ser capaz de reconhecer as habilidades de cada criança, a fim de oportunizar atividades onde a mediação promova o intercâmbio dessas habilidades como suporte à aprendizagem de todos. E, o professor esteja atento para as modificações necessárias para apoiar nas situações onde não houver sucesso; sabendo que tais modificações poderão ser a nível individual.

Quanto à escola em sua ação global, o atendimento à diversidade implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos. Na perspectiva da educação inclusiva, a escola atende as diferenças, sem discriminar, sem estabelecer normas rígidas para planejar, aprender, avaliar.

Portanto, uma implicação da proposta de educação inclusiva está em reconhecer que respeito está diretamente relacionado às atitudes: atitudes no cotidiano escolar, onde gestos e olhares podem resumir os pensamentos, idéias, valores, crenças... E, assim, reside na consideração de que as atitudes, por sua vez, relacionam-se estreitamente ao modo como interpretamos e definimos as diferenças, e qual a representação que fazemos delas.

A ênfase passa a ser, então, nas respostas educativas que as escolas devem dar no sentido de garantir a participação social, o exercício pleno dos direitos de cidadania e a aprendizagem. As respostas das escolas não devem ter um caráter de ‘maquiagem’ às dificuldades apresentadas, mas sim providenciar a remoção dos obstáculos à aprendizagem destes e, conseqüentemente ênfase em estratégias com este fim.

Não apontar um receituário de procedimentos inclusivos. É mais fácil dizer o que a inclusão em educação não é, como não acontece no cotidiano, porque, sendo um processo, ela não pode ser definida a priori. Cada contexto, em sua especificidade é que vai determinar quem, quando ser incluído, e como. Ainda que a inclusão seja (também) respeito às diferenças, como foi visto, o conceito de diferenças e as formas de respeitá-las poderão variar entre as escolas, entre famílias, bairros, comunidades, cidades, estados, países...

As diversas interpretações da proposta de inclusão no campo da educação originaram as mais variadas ações a respeito do seu planejamento e concretização. Apesar de não ser responsabilidade exclusiva da educação especial introduzir e encaminhar essa discussão,

pela trajetória histórica, que já fora relatada, é essa modalidade de ensino que tem apresentado questões para debate e propostas para a implementação das ações.

De acordo com a estrutura educacional brasileira que fora organizada para as redes de educação, no intuito de atender o alunado com necessidades educacionais especiais encontrado na escola regular, a modalidade de ensino especializada tem a oferecer: atendimento domiciliar, prestado à criança com necessidades especiais em sua casa, face a impossibilidade de sua frequência à escola; classe especial, sala de aula em escola de ensino regular, caracterizada por uma organização centrada em métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados. A classe comum é ambiente regular de ensino/aprendizagem, onde estão matriculados também os alunos ditos normais; a classe hospitalar é espaço que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens que estejam em tratamento hospitalar; escola especial é instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a alunos com comprometimentos graves oriundos de deficiências. Ensino com professor itinerante é trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por professor especializado, com o aluno com necessidades especiais e o professor da classe comum, proporcionando-lhe orientação; a sala de recursos é o local com equipamentos e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional especializado em classes de ensino comum (MEC, 1994). A escolha de uma ou outra modalidade de atendimento está vinculada à avaliação de qual das opções melhor atenderá as necessidades educacionais do aluno.

No entendimento da proposta de inclusão, alguns autores como Mantoan (2003), vêm defender o que se denominou de inclusão total, onde se provocaria a total desarticulação da educação especial – nem mesmo como rede de apoio –, e a responsabilidade educativa sendo dada unicamente aos professores do ensino regular. Há outros profissionais como Bueno (1999), Carvalho (2004), Glat (1998) e Glat e Pletsch (2004), que defendem a necessidade da existência do suporte da educação especial: há alunos que necessitam da intervenção específica destes espaços; os professores do ensino regular não teriam condições hábeis de estarem preparados para ensinar, com conhecimento específico, todos os alunos com os mais variados comprometimentos, como sugere a proposta.

Cabe fazer uma citação de Bueno (1999) que, ao discutir a formação de professores sob a perspectiva da proposta de educação inclusiva, organiza a discussão em dois eixos: professor generalista e professor especialista. Sobre o professor generalista, diz respeito à formação dos professores do ensino regular com um mínimo de capacitação em assuntos de

educação especial. Quanto ao professor especialista se refere à formação dos professores especializados nas diferentes necessidades educacionais especiais, seja para atendimento direto ao alunado, seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares com alunos incluídos.

As linhas centrais dessa proposta constam do *Plano Nacional de Educação* (MEC, 2000), que aponta a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

- I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Nesse sentido, percorrendo o espaço de formação do professor em seu cotidiano, pesquisas na área referendam a trajetória de diálogo alinhavada até o presente. A pesquisa *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*, realizada pela UERJ, tem como objetivo geral analisar o processo de implementação da política de Educação Inclusiva em escolas da rede pública de educação do município do Rio de Janeiro e, como, um de seus objetivos específicos, analisar como se dá o processo de inclusão no ensino regular levando em consideração aspectos como gestão escolar e capacitação docente.

No que tange à capacitação docente, entendida pelo grupo de pesquisa como espaço de formação do professor; em atividades de pesquisa iniciadas em 2005, a trajetória constituiu-se em:

- I. Coleta de dados, através de entrevistas semi-estruturadas, com as coordenadoras de equipe do Instituto Helena Antipoff.
- II. Coleta de dados, a partir de análise das entrevistas supra citadas.
- III. Dinâmica de reflexão, a partir dos dados analisados, para formulação de ações.

Na fase I, as entrevistas apontaram diversas questões sobre o universo do atendimento educacional da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Das categorias de análise levantadas, uma apontava o desempenho profissional dos professores em direção a uma orientação inclusiva, versando sobre a falta de consenso em relação à capacitação de professores, uma vez que alguns falaram em cursos/orientações ofertadas pela SME, outros falaram em grupos de estudo de acordo com especificidades (relativas a deficiências) e, ainda, outros sugeriram a necessidade, mas não a traduziram em ações. Outros pontos relacionados ao desempenho profissional fizeram referência ao suporte da educação especial aos professores da classe regular, e a denominada “sensibilização” acerca das condições que favoreceriam a inclusão e forneceria apoio ao professor.

Na fase II, as informações coletadas na fase I foram discutidas com as entrevistadas coletivamente, de forma que todas puderam (re)conhecer os conceitos que habitam no imaginário do grupo. Entendeu-se que o professor da classe regular não está capacitado para lidar com o aluno com deficiência/necessidade especial; não há plano de desenvolvimento em relação à formação de professores, pois não há discussão (SME/IHA) aprofundada sobre a prática pedagógica que dê suporte a uma capacitação contínua e permanente; e, o aluno com deficiência ainda é considerado de responsabilidade exclusiva da educação especial. Possivelmente, este último aspecto esteja presente pelo fato de termos uma história de atendimento educacional a alunos “diferentes” atrelada a espaços segregados.

Na fase III, a dinâmica de reflexão tinha como um dos objetivos aprofundar informações coletadas nas fases anteriores que necessitavam de maiores esclarecimentos e, também, apontar ações futuras. Dentre as questões, aquela voltada para os professores era a seguinte: *Ao falarmos numa “filosofia de capacitação de professores”, conforme citado no último encontro, estamos nos referindo a trabalhar com conceitos que possam operar ações de mudança. Como vocês consideram que essa capacitação deveria ser organizada para de fato transformar as práticas educativas dos professores da rede, no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades especiais no universo escolar?* Tal questionamento apontou que o grupo considera mais interessante um entrelaçamento das capacitações com supervisões cotidianas, para maiores esclarecimentos sobre dificuldades encontradas no cotidiano; revitalizar o papel do coordenador pedagógico frente à “nova” demanda da inclusão; e, envolver a gestão no processo de inclusão.

Em relação à capacitação docente atrelada a uma supervisão no cotidiano, a base de discussão deveria aprofundar-se no entendimento de que a inclusão em educação como

prática de liberdade pode e deve ser embasada no princípio de que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo* (FREIRE, 2003, p.48). Nesse sentido, a possibilidade de mediação pedagógica pelas experiências de cada um e promovendo a evolução do processo inclusivo, torna-se essencial no processo educativo, pois que permite que busquemos um novo passo a cada dia. Enfim,

o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2003, p.68).

Ensinar, pois, não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Contudo, *quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender* (Freire, 1999). Assim é o processo inclusivo: uma troca constante de saberes empíricos e acadêmicos.

Entretanto, o (re)conhecimento do trabalho promovido pela Secretaria Municipal de Educação através do Instituto Helena Antipoff sobre a responsabilidade da educação especial para com os alunos com deficiência/necessidades especiais é de autoridade tal que faz com que não haja um envolvimento total da Secretaria de Educação como um todo. O fator de sucesso dos alunos fica a cargo dos professores itinerantes e da sala de recursos; raramente, dos professores das classes regulares que, muitas vezes, não vêem o sucesso do aluno incluído como sendo de sua responsabilidade. No que se refere à capacitação docente, não há plano sistemático para o desenvolvimento profissional dos professores. As estratégias são pontuais e sem uma discussão aprofundada sobre o que a prática pedagógica deveria contemplar. Poderíamos questionar como a secretaria visualiza sua participação na formação dos professores. Não é que não haja política voltada para esta questão, a mesma ocorre com investimento significativo. Mas, ter toda a secretaria discutindo e, não só setores relacionados à educação especial, poderia ser um fator diferencial de mudança.

Num ponta-a-pé inicial, para refletirmos sobre a prática pedagógica, que tal falarmos em criatividade, competência, experiência, investigação, crítica e humildade? Pensarmos de que forma tais conceitos podem contribuir para a discussão sobre a capacitação docente sob uma orientação inclusiva pode ser de grande utilidade. Neste ponto, estaríamos ilustrando uma “nova” concepção sobre a formação de professores, apontando para características que nos parecem essenciais. Em outras palavras: o que há necessidade de se revisitar quando pensamos a atual formação de professores?

A pesquisa *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*, iniciada em fevereiro de 2004 pelo LAPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, sediado na faculdade de Educação da UFRJ, tem como objetivo investigar a formação de futuros professores daquela Faculdade com relação a uma orientação inclusiva em educação. Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para a ressignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Em última instância, pretende contribuir para o processo de ressignificação do olhar acerca das diferenças. Na perspectiva da Inclusão, as diferenças são vistas como um grande recurso a ser explorado na relação pedagógica, enriquecendo, assim, a trajetória curricular de todos os sujeitos desta relação.

A discussão preliminar apontada pela pesquisa circula sobre algumas considerações feitas por estudantes do curso de formação de professores (Licenciaturas e Pedagogia) da Faculdade de Educação da UFRJ sobre as características do educador orientado pela inclusão em educação. Indagada sobre as características que deveriam ser atribuídas a um professor “inclusivo”, a maioria dos estudantes centrou suas respostas em aspectos pessoais que apesar de serem importantes, não constituíam o único, nem principal, objetivo.

A característica “amigo” foi a mais citada, tanto nos questionários direcionados aos estudantes de Pedagogia quanto de Licenciatura. Outras como “compreensivo”, “calmo” e “responsável” também obtiveram um grande número de indicações. Em menor número, mas que também vale a pena serem destacadas, estão características como “amoroso”, “sorridente” e “simpático”.

Dessa forma, a pesquisa faz perceber uma visão ainda distorcida em relação às características de um professor com olhar inclusivo. As considerações, em sua maioria, têm como foco principal algumas características pessoais que traduzem sentimentos de simpatia ou antipatia pelos professores, demarcando respostas pautadas em termos de julgamentos sobre atitudes pessoais. A questão da afetividade é muito valorizada, em alguns casos, em

detrimento de outras competências que consideramos essenciais em uma orientação pedagógica inclusiva.

Nas discussões, a pesquisa argumenta que um professor que tem sua prática pedagógica orientada para a inclusão não pode perder de vista certos pontos no desenvolvimento de seu trabalho. A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos. Outro ponto de destaque é a preocupação com a utilização e construção de métodos e procedimentos que visem atender a diversidade de estilos e ritmos dos estudantes para que o processo de construção do conhecimento seja vivenciado de forma contextualizada e prazerosa. Além disso, sugere que o professor deve estar atento aos aspectos ligados à socialização, à participação e à afetividade dos estudantes, ainda que reconheçamos que não se pode deixar de lado características voltadas para a empatia, para o relacionamento individual, pois todos somos indivíduos carregados de emoções que são afloradas durante a troca de saberes na sala de aula. O que precisamos, no entanto, é estar atentos para que esse tipo de característica não nos leve a uma visão superficial da inclusão em educação.

Entendo a educação inclusiva, para fins desse estudo, como a incorporação de crianças com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino, com suportes os mais variados que ofereçam estratégias diversificadas para o atendimento de suas necessidades. Para tanto, a modalidade de atendimento da educação especial e, os profissionais que dela fazem parte, devem estar presente ao cotidiano escolar intermediando o processo educacional em conjunto com os professores da rede regular. Os conhecimentos devem ser somados para que a ação pedagógica seja de qualidade, promovendo sucesso na aprendizagem do aluno.

Cito o conceito que referenda este estudo e como ele se aplica ao processo de implementação de uma escola inclusiva. Segundo Mittler (2003, p. 25),

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Para tanto, a escola deve estar apoiada em suportes específicos para atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Isto a afeta na medida em que deve apoiar-se no conhecimento da área da educação especial, sem colaborar com o paralelismo característico de tempos passados, e deve reorganizar o seu espaço para que barreiras à aprendizagem sejam removidas. Ao dialogar sobre inclusão em educação, é um primeiro aspecto da educação democrática porque relaciona e propõe a interferência num processo que vem se apresentando linear, homogeneizador de educação; e, falar em educação inclusiva é o segundo ponto pois se ocupa desta transformação considerando a relação entre as pessoas de forma interdependente, provocando uma revisão nas formas de avaliação, na construção do currículo, na centralização do ensino, no papel do professor e da equipe de gestão.

Em que pese o reconhecimento de que a educação constitui elemento fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país, o ensino público no Brasil ainda é insatisfatório quanto a qualidade e à capacidade de atender às necessidades de milhões de crianças, jovens e adultos. Porém, não se pode deixar de assinalar o fato de que, nas duas últimas décadas, as políticas educacionais apresentaram sensíveis mudanças, originadas tanto de pressões de diferentes setores da sociedade – traduzidas, sobretudo, na Constituição de 1988 – quanto – de tendências de caráter global presentes nas reformas curriculares dos anos 90. No bojo dessas mudanças, os temas descentralização dos processos políticos – administrativos e democratização da escola pública aparecem e destaque (p.101).

Conclusão

A educação inclusiva tem certamente protagonizado uma das áreas conceitualmente mais interessantes e dinâmicas do debate educativo pós-moderno. Isso porque tal proposta contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida. Este enfraquecimento da concepção tradicional do ensino concorre com uma conseqüente falta de confiança no trabalho que as escolas vêm realizando. Alia-se a essa questão, aspectos como a falta de resultados relevantes quanto à continuidade e qualidade do processo educacional, como também, o não acompanhamento de um crescimento acadêmico dos alunos apesar da ampliação do acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas da rede pública.

Porém, é preciso apontar que, no contexto brasileiro, como em outros, exclusão, preconceito e discriminação possuem processos que se tangenciam. A diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos setores privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais. No espaço escolar, os veículos da discriminação vão desde o currículo formal que exclui

múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, culminando, freqüentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas.

Ao mesmo tempo, na educação inclusiva a ênfase colocada no papel da escola está em sua organização. A concepção de escola, sua posição no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, suas relações internas e uma visão para com o aluno como se constituindo nessas relações, devem ser consideradas ao organizar o funcionamento da escola e intermediar sua dinâmica cotidiana. Ouso dizer que a fragilidade da educação inclusiva ocorreu, parcialmente, por ter-se acreditado que o professor - e sua formação - abarcaria sozinho, as questões citadas. Não houve um investimento significativo no reordenamento do espaço escolar e de seus agentes.

A respeito dos professores, um primeiro aspecto que se nos apresenta é: será que um dia chegaremos a um consenso sobre quais características deveria ter o “educador inclusivo”? Um segundo decorre deste primeiro: Se a resposta a esta indagação fosse afirmativa, conseguiríamos que tais características fossem devidamente adequadas a qualquer contexto educacional? Qual a importância de compartilharmos os sentidos e significados da inclusão em educação com os futuros professores?

Cabe, na especulação de respostas a estas indagações, considerarmos um fator de suma importância: a relatividade do conceito de inclusão, em diferentes espaços. O “educador inclusivo” não deve ser encarado como um modelo ideal a ser seguido, em todos os contextos. A inclusão se faz em processo e, como tal, seu entendimento deve ser compartilhado por todos os envolvidos que, por sua vez, assumirão o papel de atores nesta construção. Compreendendo a escola, para além de sua inerente contribuição educacional, o foco de como se sentem representados os diferentes personagens também é fato relevante para a constituição do cenário. Há de se questionar a finalidade, funcionalidade de inferir à pessoa com deficiência um código de incapacidade e inoperância perante a sociedade. Nesse questionamento, ocupar-se da ideologia e do simbolismo que estão representados nessa desvalorização do indivíduo que possui uma limitação (porém, não incapacidade).

Segundo Jodelet (1999), a representação social se constitui a partir de formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo. É possível antever que a atuação de cada indivíduo considerado normal perante a pessoa com deficiência, obviamente, está coordenada (orientada) pela maneira como essa pessoa é percebida pelo grupo mais amplo. Entender o lugar que o sujeito ocupa na estrutura social significa compreender as manifestações que rodeiam as interrelações com esse sujeito. As propostas

de atendimento à escolarização de crianças com deficiência são formuladas, em sua maioria, num discurso de valorização que acaba por escamotear um conceito (senso comum) de impossibilidade das crianças com deficiência de atingirem níveis elevados no seu desenvolvimento; e, portanto, abarcarem uma complementariedade nos estudos, com ou sem terminalidade específica.

Acredito que a mudança nas posturas e propostas de trabalho, somente seja possível ao construir um novo papel social às pessoas com deficiência. Constituir uma nova representatividade está atrelada a novas funções que a pessoa com deficiência possa exercer, não só do ponto de vista laborativo, como também no imaginário social que se contraponham a personificação do coitadinho e do incapaz em tudo. A piedade extremada em nada contribui para a inclusão dos indivíduos com deficiência.

Sob um paradigma construtivista, de construção de posturas acerca dos valores elaborados, a representação que se faz acerca do indivíduo significa a reprodução daquilo que se pensa sobre este indivíduo. Ou seja, se no pensamento, o desvio à regra do desenvolvimento normal recebe uma desvalorização.

As representações (sociais) agregadas aos indivíduos em suas interrelações, estão na base da sociedade porque estão atreladas às construções realizadas acerca das pessoas e como elas funcionam socialmente. O que cada pessoa significa para o seu grupo de pertença não é aleatório, está vinculada a uma espécie de teia de relações: estrutura familiar, cultura, história de vida... A rede de significados sustenta o cotidiano da sociedade, pois apoia a criação de uma realidade para os seus pares. Em contrapartida, a cada atuação, os indivíduos têm a possibilidade de rever suas bases e, portanto, também de reinventar sua função. É engajar-se em construir identidades que funcionem de formas diferenciadas e permitam negociar as relações sociais. Interpretando essa possibilidade de “nova” identificação, surge uma abertura para reconstruir o papel da pessoa com deficiência na sociedade. É como se fosse uma permissão para que a pessoa com limitações funcione diferentemente do tradicional – segregada; porém, não se pode acreditar que a inclusão (do ponto de vista da psicologia social) não esteja comprometida com uma maneira de interpretar a realidade.

Em síntese, o exercício de uma proposta de inclusão em educação requer uma refinada capacidade de pensar sobre o pensar, agir e sentir na prática pedagógica. Quais os problemas enfrentados? De que forma eu os percebo e como os outros os percebem? Que informações eu necessito para compreendê-lo em profundidade? Que estratégias posso

construir para mobilizar pessoas e recursos para resolvê-lo? As soluções encontradas foram adequadas? Quais os acertos? Quais as falhas? O que tem que ser modificado?

Independentemente do caminho adotado, cabe ao professor tomar consciência dos próprios erros, estar aberto às infinitas possibilidades existentes nos sistemas de idéias e admitir que a subjetividade e a racionalidade não estão dissociadas. Cabe, ainda, lembrar que o professor, sozinho, não faz a inclusão. A política, sozinha, não faz a inclusão. Inclusão se faz junto e para isto tem que ter coragem. *Uma coragem que não nega o desespero, mas que leva o homem adiante, apesar do desespero* (MAY, 1975).

De forma geral, o conhecimento acerca das representações sociais permite que elaboremos a co-existência da permanência e da transformação dos significados sobre os indivíduos e, conseqüentemente, sua funcionalidade na sociedade. Visualizar tais processos sobre os fenômenos sociais implica exercitar um equilíbrio sobre o produto mental de cada indivíduo e cada relação nos grupos. Especificamente, no que tange a pessoa com deficiência, é romper com inúmeros produtos mentais, inúmeros pré-conceitos segregadores.

Atrair conceitos da representação aos processos sociais implica ou em orientar a conduta perante os fenômenos; ou legitimar a identidade dos pares e como suas funções perpetuam ou transformam novas relações; ou promover a familiarização com os novos conceitos que emergem cotidianamente.

Referências

- BOOTH, T., AINSCOW, M & DYSON, A. "Understanding inclusion and exclusion in the competitive english system". *International Journal of Inclusive Education*, vol. 1, n. 4: 337-355, 1997.
- _____. *From them to US*. London, Routledge, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.
- _____. *Plano Nacional de Educação* (Lei no 10.172/01). 2000.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto 3956/01*. Brasília, outubro de 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, maio de 2000.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1793/94*. Brasília, 1994.
- BUENO, J. G. "A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular". In: *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo, v.9, nº 54, p. 21-27, 2001.

- CARNEIRO, R.C.A. *Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- CASTRO, S. *A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino*. Monografia (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Política e educação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acessado em nov./2003.
- GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. “Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil”. In: *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.
- GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. “O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva”. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, nº 29 ano 10, p. 3-8, 2004.
- MAGALHÃES, E. F. C. B. *Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 1999 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.
- MAY, R. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- MOITA, M. da C. “Percurso de formação e de transformação”. In: NÓVOA, A. (org.), *Vidas de professores*. Portugal: Porto, p.111-139, 1992.
- NÓVOA, A. “Formação de professores e profissão docente”. In: NÓVOA, A. (org.), *Vidas de professores*. Portugal: Dom Quixote, p.15-33, 1995.
- PLETSCH, M.D. *O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.
- SANTOS, M. P. & CARVALHO, R. E. *Developing Sustainable Policies and Practices of Inclusive Education in Rio de Janeiro – Brazil. Final Report*. Relatório final de pesquisa. UNESCO, 2000.
- SANTOS, Mônica P. & SOUSA, Luciane P. F. “O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário”. *Cadernos Pestalozzi*, 2002.

SOUSA, L.P.F. de. *Inclusão em educação: políticas públicas de formação de professores*. 2004. Trabalho monográfico (Pós-graduação em Educação Especial/Inclusiva), Universidade Cândido Mendes (UCAM), Rio de Janeiro, 2004.

Resumo: A garantia da Educação de qualidade a todas as crianças, neste texto enfatizando as crianças que necessitam de atenção especial por suas deficiências e/ou altas habilidades, num patamar que vislumbre sucesso em seu processo de aprendizagem tem sido foco de discussão, organização de estruturas educacionais, fomento de políticas há algum tempo, no cenário nacional e internacional. Um dos pontos de destaque é que o diálogo acerca dessa temática necessita envolver culturas, políticas e práticas de inclusão, pois são dimensões fundamentais para analisar cenários educacionais e propor estratégias mais inclusivas. Ressaltando o papel da formação dos profissionais que se encontram no lócus da mediação deste processo, baseando-se em estudos acerca da formação inicial e continuada destes. Não se trata da proposição de um “professor inclusivo”, mas da capacidade de pensar sobre o pensar, agir e sentir sua prática pedagógica.

Abstract: Ensuring quality education for all children, this text emphasizes that children need special attention for their deficiencies and / or high abilities at a level that glimpse of success in their learning process has been the focus of discussion, organizing educational structures , encouraging policies for some time, the national and international scene. One of the highlights is that the dialogue on this issue needs to involve cultures, policies and practices of inclusion, as they are key dimensions to analyze scenarios and propose educational strategies more inclusive. Emphasizing the role of training of professionals who are in the locus of this mediation process, based on studies of initial and continuing training of these. This is not the proposition of a "teacher inclusive", but the ability to think about thinking, acting and feeling their pedagogical practice.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Cotidiano Escolar; Identidade e Representação Social.

Keywords: Inclusion in Education; Everyday School; Identity and Social Representation.

Recebido em: 16/02/2013

Aceito em: 14/03/2013