

## Contextualização

Cristiane T. Sampaio  
Sônia Maria R. Sampaio

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SAMPAIO, CT., and SAMPAIO, SMR. Contextualização. In: *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 33-54. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

---

## **Contextualização**



## *Deficiência: caracterização e conceituação*

A história da atenção à pessoa com deficiência tem-se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. Para conhecer as ideias que norteiam a concepção acerca da deficiência, recorreremos, em particular, à autora Maria Salete Aranha (2000,2001), que se reporta à história para buscar uma melhor compreensão do lugar que a pessoa com deficiência ocupa na sociedade contemporânea.

Quanto à antiguidade, praticamente não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência. Entretanto, através da literatura da época, bem como da Bíblia, certas passagens permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos.

Sabe-se que, em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Tais atitudes eram perfeitamente congruentes com os ideais morais da sociedade classista da época, em que a eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas. Já a Bíblia traz referências ao cego, ao manco e ao leproso — a maioria dos quais pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses.

Na Idade Média, a economia no mundo ocidental pouco mudou, continuando baseada em atividades de pecuária, artesanato e agricultura. Por outro lado, houve uma grande mudança na organização sociopolítica com o advento do cristianismo e conseqüente fortalecimento da Igreja Católica, daí, o cenário político, antes dominado pela nobreza, passa a ser dominado principalmente pelo clero, que foi assumindo cada vez mais poder social, político e econômico. A partir da doutrina cristã, as pessoas deficientes não podiam ser mais exterminadas, já que eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente abandonadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana.

A partir do séc. XII, dado o poder adquirido pela Igreja Católica, iniciou-se a prática da Inquisição, caracterizada pela perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges ou “endemoninhados”. Documentos da Igreja que regiam o processo

inquisitorial eram claramente ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência, e entre estas, principalmente para aquelas com deficiência mental. Entretanto, não só elas eram alvo de perseguições, qualquer um poderia ser acusado de herege, num movimento crescente característico de regimes totalitários.

A indignação diante dessa situação culminou na cisão ocorrida na própria Igreja, através da Reforma Protestante, que conduziu a história da deficiência mental ao que Print (apud Pessoti, 1984, p.12) chamou de "... época dos açoites e das algemas, o homem é o próprio mal, quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos..." A ambivalência caridade-castigo passou a caracterizar a atitude medieval diante da deficiência mental.

A partir do século XVI, a revolução burguesa trouxe mudanças em termos de estrutura social, política e econômica. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina.

O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural, favorecendo o surgimento de ações de tratamento médico. Já a tese do desenvolvimento por estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai-se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII.

Essa ampliação de concepção a respeito da deficiência em várias áreas do conhecimento favoreceu diferentes atitudes ante o problema, isto é, da institucionalização ao ensino especial. Mas foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública ante as necessidades da pessoa deficiente. Inicia-se a era da institucionalização: conventos e asilos, seguidos de hospitais psiquiátricos, constituíram-se como locais de confinamento. As pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em instituições, residências segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Finalmente, a partir da segunda metade do século XX, ocorreram dois fatores que contribuíram para incentivar a luta contra segregação do deficiente. O primeiro foi o próprio desenvolvimento da educação especial e áreas afins, que tornou disponíveis para os deficientes os meios de superar, pelo menos em parte, suas desvantagens naturais. Conseqüentemente, deixou de haver justificativas “clínico-científicas” para a sua segregação social. O outro fator foi o crescimento dos movimentos dos direitos humanos, quando as diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade (Glat, Magalhães e Carneiro, 1998).

Quanto a esse aspecto, destacam-se os movimentos da luta antimanicomial e da antipsiquiatria, que criticavam o isolamento dos doentes mentais em hospitais psiquiátricos e manicômios, ressaltando a importância de situações saudáveis para o bom andamento dos tratamentos dos doentes mentais. Defendiam a tese de que a eles fosse dado o direito de participar de uma forma mais ampla e digna dos contextos sociais comuns (Mrech, 1997). Aranha (2001) ressalta que, além destes movimentos em prol dos direitos humanos e da crítica acadêmica, o questionamento à institucionalização teve também forte motivação econômica, pois, de acordo com a lógica capitalista, interessava aumentar a produção, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível.

O movimento pela desinstitucionalização foi baseado no conceito de normatização, que estabelece que as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir de condições de vida as mais normais possíveis, participando das atividades sociais, recreativas e educacionais frequentadas pelas demais pessoas de sua idade cronológica em sua comunidade. Surge o conceito de **integração** como novo modelo de atenção à deficiência, cuja manifestação educacional efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. A integração educacional e social dos portadores de deficiência passou, então, a ser a proposta norteadora dos progressos da educação especial em todo o mundo (Glat et al., 1998).

Entretanto, ainda que fosse reconhecido o mérito da integração social em promover a inserção do portador de deficiência na sociedade, nas últimas duas décadas, surgiram novos questionamentos quanto a

esta proposta, desta vez provenientes da academia e das próprias pessoas com deficiência e suas famílias, já organizadas em associações e outros órgãos de representação. Estas instituições apontavam as reais dificuldades encontradas no processo de busca da normalização da pessoa com deficiência, já que diferenças na realidade, não se “apagam”, mas devem ser administradas na convivência social (Aranha, 2001).

Em função desse debate, foi proposto que, além dos serviços de avaliação e tratamento oferecidos no contexto de suas comunidades, eram necessárias outras providências no sentido de mobilizar a sociedade para modificar atitudes, espaços físicos e práticas sociais a fim de garantir às pessoas deficientes o acesso a todo e qualquer recurso da comunidade. Surge, então, o conceito de **inclusão social**:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (Sasaki, 1997, p. 167).

A proposta da educação inclusiva, se efetivamente implementada, implica em profundas mudanças na conceitualização da deficiência. Segundo Marchesi e Martín (1995, p. 9), nesta nova concepção diferenciada dos distúrbios do desenvolvimento e da deficiência,

A ênfase anterior nos fatores orgânicos e constitucionais, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais específicos, deu lugar a uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. Observa-se a maior ou menor deficiência vinculada estreitamente à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados.

A partir desta reconceitualização, modificou-se também a terminologia, passando-se a utilizar a expressão necessidades educacionais especiais. Segundo o Ministério de Educação e Cultura - MEC, este termo surgiu para evitar os efeitos negativos de outras expressões utilizadas no contexto educacional — deficientes, excepcionais, superdotados, etc. — e assim deslocar o foco no aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem. Nota-se que o termo “necessidades especiais” não deve ser tomado por sinônimo de deficiências, uma vez que as necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem como decorrência de condições individuais econômicas ou socioculturais dos alunos (Brasil, 1999). Sendo assim, ao tratar da questão da educação dos deficientes dentro do âmbito da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, e esta dentro do princípio de educação para todos, a proposta da inclusão abre espaço para que se rompa com o dualismo existente entre educação regular e especial. Entretanto, não se pode descuidar que as crianças com deficiência possuem características diferentes das demais que compõem o universo dos alunos com necessidades educacionais especiais (Bueno, 2001). Neste sentido, vários questionamentos têm sido feitos a essa expressão, que pode ganhar na amplitude e na quebra da estigmatização, porém perde na precisão, acarretando a indefinição do alunado que efetivamente requer ensino especial.

Cabe mencionar também que o termo pessoa portadora de deficiência, que já foi tão amplamente utilizado, até como abreviatura — p.p.d. — também tem recebido críticas. Movimentos de pessoas deficientes têm repudiado a utilização do conceito portador de deficiência, tal como ele vem sendo proposto pela política educacional contemporânea, por entenderem que a utilização da palavra “portador” é apenas um eufemismo, que tenta escamotear os efeitos da deficiência nos sujeitos (Mrech, 1997).

Embora cientes que ainda estão em curso discussões sobre os melhores termos descritivos para definir deficiência,<sup>1</sup> optamos por utilizar a denominação pessoa com deficiência neste estudo. Vale ressaltar que esta é a expressão adotada pela já citada Convenção sobre os Direitos

---

<sup>1</sup> Diniz (2007) afirma que, exceto pelo abandono das expressões mais claramente insultantes, ainda hoje não há consenso sobre a questão, assinalando a emergência das categorias “pessoa deficiente”, “pessoa com deficiência” e “deficiente”.



das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), onde prevalece uma concepção da deficiência como resultado tanto de condições de saúde quanto da interação da pessoa com os ambientes físicos e sociais. Assim, de acordo com este modelo social, pessoas com deficiência são definidas como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

Outro esclarecimento necessário é a respeito de nossa opção pelo termo deficiência intelectual, em vez de deficiência mental. Consideramos esta expressão mais adequada por delimitar a deficiência à esfera cognitiva. Suas conseqüências para o desenvolvimento da criança vão depender, em larga medida, da estimulação do ambiente, que poderá reforçar ou buscar compensar o seu déficit, gerando, portanto, graus diversos de efeitos sobre a estruturação psíquica do sujeito. Entretanto, é muito mais utilizada, tanto na literatura de referência como na linguagem usual de pessoas que trabalham na escola, a expressão “deficiência mental”. Por isso, ambas as denominações poderão aparecer neste estudo, especialmente na análise dos dados.

### *Inclusão x Integração*

No sentido etimológico, integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Nota-se que, no significado de inclusão, aparece a palavra participar, fazer parte, o que pressupõe uma outra visão. Participação é uma necessidade fundamental do ser humano, logo o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação (Voivodic, 2004).

Vários autores (Aranha, 2001; Bueno, 2001; Mantoan, 200; Mrech, 1999; Sasaki, 1997, entre outros) fazem uma distinção entre o conceito de integração e o de inclusão e ressaltam que os dois termos se referem a situações de inserção diferentes.

A integração localiza no sujeito o alvo da mudança, embora, para tanto, a sociedade tenha que oferecer a esta população os serviços e re-

cursos para ajudá-la a adquirir os padrões de vida cotidiana o mais próximo possível do normal (Aranha, 2000). Entretanto, ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, cabendo à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo que ela possibilita, independentemente de peculiaridades individuais. Foi-se forjando, paulatinamente, o conceito de inclusão como uma nova forma de conceber o papel da sociedade frente à deficiência.

A proposta de integração cria uma expectativa de que a pessoa com deficiência possa vir a se assemelhar ao não deficiente, “... como se fosse possível ao homem ser igual, e como o ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social...” (Aranha, 2001, p.17). Já a proposta inclusiva respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes. Considera que a homogeneidade é ilusória, portanto as crianças devem ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que todos são iguais (Meira, 2001). Ou seja, o que é almejado é a igualdade de oportunidades e não a igualdade que nega a diversidade.

Sasaki (1997) analisa esta questão da integração x inclusão, contrapondo o modelo médico ao modelo social da deficiência. A integração estaria associada ao primeiro, no qual toda deficiência é vista como um problema do indivíduo, por isso a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc., a fim de ser adequada à sociedade. Já na inclusão prepondera o modelo social da deficiência que concebe os problemas dos deficientes como determinados socialmente, uma vez que é a própria sociedade que cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhes desvantagem no desempenho dos papéis sociais.

Ao fazer uma ampla revisão da literatura, Voivodic (2004) verifica que, além dessa visão, há autores que distinguem os dois termos, mas vêem a integração e a inclusão de uma forma mais abrangente e filosófica, enquanto outros falam desses conceitos sem fazer uma diferenciação. Registra, também, a existência dos que utilizam apenas o termo integração e vêem este processo ainda de forma utópica, apontando dificuldade para sua real efetivação em nosso atual sistema de ensino. Por fim, há aqueles

que advogam que a mudança terminológica da integração para inclusão só faz sentido se a proposta assumir realmente um novo significado.

Diante desse quadro de diferentes opiniões sobre a educação inclusiva, achamos bastante sensata a posição de Bueno (2001) que argumenta ser necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada. Deve ser gradativa para que os ensinos de educação regular e especial possam adequar-se à nova ordem, construindo práticas que garantam a qualidade de ensino. Deve ser contínua, para ampliar constantemente os processos de inclusão, levando em conta as características dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas de ensino. Enfatiza a necessidade de serviços de apoio que possam contemplar a diversidade dos alunos, para que a inclusão realmente se efetive, pois, sem tais serviços, a inclusão pode redundar em fracasso, não atendendo às reais necessidades destes alunos. Mas adverte que "... a gradatividade e a prudência não podem servir de adiamento 'ad eternum' para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, (...) a inclusão concreta deve servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática." (Bueno, 2001, p. 27).

Certamente que mudanças de tal magnitude e extensão não são alcançadas pela instauração de uma lei, nem podem ser concluídas rapidamente, pois, para que a inclusão se concretize, faz-se necessária uma mudança ideológica na sociedade, o que se reverterá em uma mudança no sistema educacional. Resumidamente, um modelo educacional inclusivo pressupõe:

- decisão política pela construção de uma sociedade inclusiva;
- opção filosófica de reconhecimento das diferenças e respeito a estas;
- visão de educação comprometida com a constante ocorrência do fracasso escolar, admitindo que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, e a aprendizagem é concebida e avaliada;
- concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento: a deficiência passa a não ser mais considerada como uma categoria com

perfis clínicos estáveis. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características 'deficitárias' (Marchesi e Martín, 1995);

- valorização da singularidade: a aprendizagem deve acontecer para cada um segundo suas possibilidades.

Essa visão do processo de implementação de um modelo inclusivo concebe a exclusão/inclusão como um processo multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, ampliando a interpretação sociológica da desigualdade como baseada apenas em justiça social e restrita à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Enfim, trata-se de um processo sutil e dialético, que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (Sawaia, 2002).

### *A educação inclusiva e a formação do professor*

Para empreender essa transformação, a escola assume um papel fundamental, em que se destaca sua função educativa, que vai muito além da formação acadêmica, pois implica a formação moral, ética, estética e política. Assim, a escola pode e deve constituir-se num espaço de relações sociais comprometido com a formação indispensável ao exercício da cidadania. Afinal, como bem pondera Mazzotta (2002, p. 19):

Numa sociedade onde a crescente falta de respeito a si e ao outro se exterioriza em discriminação negativa, competição, corrupção, marginalização e exclusão; onde a solidariedade, tolerância, aceitação e cooperação têm sido atitudes raras, em suas variadas instâncias, e a ética tem sido algo cada vez mais distante e desconhecida nas relações humanas, por certo muito se espera da escola.

Neste sentido, os princípios da educação inclusiva estão intrinsecamente relacionados com este papel mais formativo e ético da escola, que busca incentivar a cidadania das crianças:

- celebração das diferenças,
- direito de pertencer,

- valorização da diversidade humana,
- solidariedade humanitária,
- igual importância das minorias,
- cidadania com qualidade de vida (Sassaki, 1997, p. 17).

A educação inclusiva, na medida em que promove um ensino respeitoso e com significado para cada criança, favorece o desenvolvimento da consciência de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres e incentiva o debate permanente sobre causas coletivas. Crochík (2002, p. 295) salienta que, compartilhar atividades com crianças com deficiência permitiria às demais "... auxiliar os que não sabem com o seu saber e aprender pela própria experiência, os seus limites e o dos outros, [experiências que] podem dar-lhes algo que a busca da perfeição impede: o entendimento da vida e a possibilidade de vivê-la".

Neves (2005) aborda uma outra perspectiva nesse trabalho de tutoramento, além dos ganhos em termos de cidadania. Ressalta que pouco se tem falado sobre possíveis ganhos nas estruturas cognitivas das crianças que compartilham o espaço de estudar com colegas que apresentam grandes diferenças. Tece comentários sobre uma pesquisa feita a partir do referencial piagetiano, em que se constatou que o fato de uma criança apropriar-se de um conhecimento e adequá-lo para ensinar a alguém, favorece o avanço de suas próprias estruturas cognitivas.

Essa atenção à diversidade, visando a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, é coerente com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, na qual a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo, é vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

A inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras. Para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo rea-

lizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar. Esta reorganização requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infra-estrutura e a construção de novas dinâmicas educativas. A complexidade envolvida neste processo reforça a importância da formação dos professores, o que se torna um fator chave para propiciar as mudanças exigidas pela educação inclusiva.

De uma forma geral, a literatura sobre o tema ressalta a importância da qualificação profissional do professor, apontando, como uma das principais barreiras para a efetiva inserção dos alunos deficientes no sistema regular de ensino, o despreparo dos professores para receber esta clientela.

Mantoan (1997, 2000), idealizadora de projetos de formação que têm sido adotados por redes públicas de ensino e escolas particulares desde 1991, atesta que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino. Para ela, a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas, é rejeitado. Reconhece, porém, que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura de ensino, atentando contra a experiência e os conhecimentos já adquiridos.

A autora constata que os professores esperam que a formação para a inclusão lhes permita aplicar esquemas de trabalho predefinidos a suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem se referem, primordialmente, à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências, que precisam conhecer e saber aplicar métodos específicos para a aprendizagem escolar destes alunos.

Contrapondo-se a essa demanda, ela propõe uma formação baseada nos princípios educacionais que valorizam a aprendizagem ativa, consideram os conhecimentos prévios e buscam a autonomia intelectual e social, tanto para os alunos como para os professores. Assim, a autora considera como fundamental “... o exercício constante de reflexão, e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola.” (Mantoan, 1998, p. 46). Destaca, ainda, a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade.

Achamos que esta convocação a outros campos de saber através da interdisciplinaridade pode ser uma boa oportunidade para ressaltar a importância de trazer outras considerações a esta discussão sobre a formação do professor para a educação inclusiva, além da indispensável contribuição da abordagem sociointeracionista, que tenta combater as “receitas prontas” e levar o professor a construir o seu próprio conhecimento, incentivando a reflexão sobre a prática e não apenas a busca por informações sobre a deficiência.

Para construir um sistema educacional inclusivo, é fundamental que todos os que dirigem e atuam no sistema de ensino, bem como os pais e a comunidade na qual se encontra cada unidade escolar, sejam sensibilizados e preparados para estas mudanças, a fim de que os comportamentos de rejeição e de superproteção à diferença sejam desvelados, discutidos, compreendidos e modificados, inclusive como parte da ação educativa da escola, que é formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis (Brasil, 2000). Sem esta elaboração, facilmente pode acontecer que uma escola receba crianças com deficiência devido à determinação legal, e até mesmo elabore um projeto pedagógico condizente com a proposta inclusiva, mas mantenha as expectativas negativas em relação a estes alunos, o que certamente se refletirá nas ações desenvolvidas pelos professores, e conseqüentemente afetando o desempenho destas crianças. Cool, Palacios e Marchesi (1995) alertam para o fato de que as expectativas dos professores sobre o rendimento dos seus alunos podem chegar a afetar significativamente o rendimento efetivo destes últimos. Ou seja, se

o professor atribuir as dificuldades de aprendizagem somente aos alunos, e não ao processo de ensino, menores serão suas chances de modificar as condições de aprendizagem, e, conseqüentemente, seus alunos continuarão fracassando.

Mitler (2003), ao analisar a realidade da educação inclusiva na Inglaterra, afirma que os professores têm o direito de resistirem às mudanças e solicitarem apoio, pois falta a eles confiança em sua competência. Este autor atribui esta situação à falta de treinamento, ao mito sobre a necessidade de especialização para lidar com os deficientes e a prática da educação especial, gerando poucas oportunidades de convivência com crianças com deficiência.

Já Forest e Pearpoint (1997), educadores canadenses defensores da inclusão, refletem sobre outras implicações decorrentes dessa proposta. Assinalam que se trata de uma concepção pedagógica que está intimamente ligada a como lidamos com a diferença, com nossa moralidade. Ressaltam que a inclusão pode ser um processo profundamente perturbador, pois desafia nossas ações, raramente refletidas, do que significa “normal” e “comum” e pode suscitar questões muito pessoais:

Como eu me sentiria se fosse incapaz de andar, falar ou de me mover?  
Como eu me sentiria se tivesse uma criança que fosse rotulada? Como me sentiria se me tornasse deficiente em função de um acidente? (...) E, finalmente, a questão mais comum que todos nós temos que encarar (ou negar): como me sinto envelhecendo? O que será de mim quando estiver velho? (Forest e Pearpoint, 1997, p. 139).

Assim, o professor é convocado a lidar com as conseqüências psíquicas que a convivência com a deficiência pode trazer, o que certamente pode influenciar em sua prática junto a estes alunos.

É imprescindível que os atores da escola tenham acesso a uma formação técnico-pedagógica que os prepare para lidar com a diversidade nas salas de aula, mas o que pretendemos destacar neste estudo é que o convívio com a diferença remete a valores, atitudes e julgamentos, exigindo a desconstrução dos modelos rígidos e excludentes. Trata-se de um processo destabilizador, que interfere não somente na esfera profissional, mas tam-



bém pessoal, pois implica questionar saberes, práticas e concepções há muito arraigadas sobre a deficiência (Boneti, 2000). Dessa forma,

... em nome de princípios democráticos que pregam educação para todos, o que se observa hoje na rede de ensino são inúmeros profissionais transtornados pela falta de preparo ante uma tarefa que lhes parece hercúlea, e também mergulhados em dúvidas, ansiedades e incertezas sobre como viabilizar a concretização de tal proposta (Bastos, 2005, p. 135).

Neste estudo, abordamos o tema da inclusão pelo olhar da psicologia. Assim, buscamos descrever as concepções e sentimentos dos professores em relação à deficiência intelectual e ao que consideram ser sua prática pedagógica inclusiva. Além disso, nos propomos a identificar o que eles consideram como fatores situacionais facilitadores (ou dificultadores) para a viabilização desta proposta pedagógica no contexto da educação pública.

A pertinência de tal abordagem se justifica pela relativa ausência de pesquisas sistematizadas nessa área. Fala-se muito nos caminhos pedagógicos da inclusão, mas esta dimensão psicológica, isto é, assinalar os possíveis aspectos subjetivos envolvidos na prática docente com a criança com deficiência e suas conseqüências para a implantação da proposta inclusiva, apesar de citada na literatura, não parece ter ainda sua importância devidamente reconhecida, particularmente nas propostas de formação para professores.

Visando fornecer um guia de inclusão para educadores, Stainback e Stainback (1999) discutem as razões do ensino inclusivo em termos de benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade, e apresentam estratégias práticas para lidar com a diferença, a fim de melhorar a realização educacional de todos os alunos. Entretanto reconhecem que, na literatura, encontram-se preocupações e reservas sobre a inclusão e a reestruturação das escolas, entre as quais o fato de que a educação regular não está preparada e de que a integração é um complô para reduzir os subsídios para os alunos com deficiência. Neste ponto, lembram que, quando a integração racial nas escolas começou na década-

da de 50 nos EUA, também houve muitos argumentos para sustentar que esta não era uma boa ideia.

Marchesi, Echeita e Martín (1995) apresentam os resultados da avaliação formal do programa de integração na Espanha, que, devido as suas características, está bem mais próximo de um programa inclusivo, conforme descrito anteriormente, já que, para atingir o objetivo de colaborar para o desenvolvimento dos alunos, foi estabelecido que era necessário que ocorressem várias transformações nos diversos sistemas que incidem sobre a evolução dos alunos (projeto de educação do centro escolar, atitudes dos pais e professores, estilos de ensino e adaptações curriculares).

Os autores concluem que tal objetivo estava sendo alcançado, uma vez que ocorreram mudanças no planejamento pedagógico global dos centros de integração. Sob o ponto de vista dos alunos integrados, comprovou-se um progresso significativo em relação aos objetivos educacionais propostos. O fato de serem incorporados às classes regulares não fez com que seus colegas tivessem prejudicada a atenção educacional de que necessitam, nem que fossem impedidos de progredir igualmente na direção dos objetivos de sua série e nível.

Apontam as atitudes dos professores como um fator fundamental para o desenvolvimento da integração, salientando o papel de administração educacional em favorecer os processos de formação e proporcionar o apoio humano e material necessários. Ressaltam alguns pontos sobre a formação destes professores:

- importância das experiências iniciais serem positivas para estimular o professor a investir na mudança educacional;
- melhoria da formação só é atingida através de uma análise detalhada e qualitativa sobre as ações formativas que influenciam diretamente o projeto de educação de cada centro;
- planos de formação não devem ter um foco individual em cada professor em sua sala de aula, e sim ter como meta cada centro escolar entendido como uma “comunidade de aprendizagem”.

Tessaro (2005) faz um amplo levantamento de pesquisas na área da inclusão escolar. Apresenta um quadro resumo de 27 estudos nacionais

e 12 internacionais, realizados no período de 1997 a 2003. Os participantes mais frequentes das referidas pesquisas foram os professores do ensino regular que participavam da inclusão escolar (40%), seguidos de professores da educação especial (35%), alunos com deficiência incluídos em classe comum do ensino regular e pais de alunos portadores de deficiência (20%). Os instrumentos mais utilizados foram: roteiro de entrevista (41,5%), questionário (28,3%) e observações (24,5%). Registra também que os resultados/conclusões da maioria das pesquisas apontam o fracasso da inclusão escolar (61,9%). Apenas 26,2% das pesquisas revelam inclusão com total êxito e 11,9% apontam pouco êxito, isto é, apesar da inclusão apresentar-se com alguns aspectos positivos, o que predominou foram os aspectos negativos.

Essa autora realizou uma pesquisa com professores e alunos da educação regular e especial no Paraná, através de um questionário composto de oito questões abertas. Um dos pontos abordados na análise de dados foram os sentimentos dos professores sobre a inclusão. A maioria deles apresentou sentimentos negativos em relação à educação inclusiva: medo, insegurança, desespero, impotência, angústia, etc., o que leva a sugerir que esses professores não estão se sentindo bem com a implantação da inclusão escolar. Conclui que os resultados da pesquisa apontam para uma inclusão sem êxito. Mas acredita que incluir alunos diferentes/deficientes na classe comum do ensino regular seja viável, desde que se tenha presente a complexidade de tal processo, o qual requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais. Igualmente, são necessários muitos estudos e pesquisas para ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que viabilizem a verdadeira inclusão escolar.

Tivemos acesso a dois estudos mencionados por Tessaro (2005): o de Martins (1997) e o de Fisher, Sax, Rodifer e Pumpian (1999). No primeiro, a autora fez uma pesquisa em Natal-RN sobre a percepção de professores, técnicos e mães sobre a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down. Ela utilizou entrevistas e questionários aplicados em escolas particulares e públicas. Observa que a inclusão é um conceito ainda não muito claro para os educadores em geral, pois estamos vivenciando uma fase de transição entre modelos educacionais distintos. Martins ressalta que percebeu que as reações existentes na comuni-

dade escolar diante dessas crianças variam bastante. De início, surgiram — principalmente entre os docentes — reações de medo, de angústia em relação a não saberem como ensiná-las ou mesmo avaliar o seu progresso. Aos poucos, em decorrência da convivência com as crianças e da orientação recebida, estes sentimentos foram sendo modificados. De maneira geral, o processo inclusivo — mesmo sendo considerado por muitos dos pesquisados como difícil, moroso, cheio de avanços e recuos — vem sendo aceito de forma razoável pela maioria das escolas pesquisadas. Mas, para tanto, um longo caminho foi percorrido em várias escolas, nas quais, em diversas ocasiões ocorreram — e às vezes ainda ocorrem, embora em menor escala — barreiras, preconceitos, dúvidas, desânimo. Quanto às sugestões apresentadas pelas professoras para a melhoria do processo inclusivo, aparece a preocupação com a formação, expressa na solicitação de “cursos teóricos e práticos e preparação pedagógica e psicológica.”. A autora observa que essas ações propostas visam, pois, uma preparação dos profissionais da educação, a fim de se evitar a existência de atitudes preconceituosas e de procedimentos educacionais inadequados perante a criança com necessidades especiais.

Fischer et al. (1999) assinalam que o impacto da inclusão está se tornando um tópico bastante pesquisado na atualidade. Ressaltam que uma revisão de literatura feita no portal de pesquisa Educational Resources Information Center — ERIC apontou numerosos estudos focalizando os benefícios da educação inclusiva não só para os estudantes com deficiência, mas também para aqueles sem deficiência, que estão aprendendo sobre diferenças individuais e adquirindo novas habilidades sociais. Sobre as famílias das crianças deficientes, este levantamento demonstrou que as expectativas dos pais em relação a seus filhos crescem quando eles são educados na escola regular.

Já em relação aos professores, vários estudos constataam que eles costumam ter atitudes negativas ante os estudantes com deficiência por duas razões: falta de informações apropriadas e falta de contato com estudantes com deficiência. Entretanto, algumas pesquisas identificam mudanças nas atitudes dos professores quando eles têm experiências positivas com a inclusão. Fischer et al. (1999) ressaltam que, num estudo realizado com professores de uma escola na Califórnia/EUA, foi constatado o impacto

bastante positivo da inclusão sobre o ambiente da escola: os professores cresceram pessoalmente, os currículos estavam mais adequados às amplas necessidades dos alunos e o clima da classe estava mais harmonioso. Entretanto, embora identificassem a educação inclusiva como benéfica, muitos professores ressaltaram que a inclusão não poderá ocorrer sem o devido suporte aos estudantes com deficiência, através dos colegas, professores da educação especial e adaptações curriculares.

Analisando resultados preliminares obtidos em estudos realizados em municípios no interior de São Paulo, Aranha (2000) observa que, em linhas gerais, a maioria dos professores da escola regular e especial acha que a inclusão é justa e necessária. Entretanto, sua real efetivação exige determinadas condições, entre as quais destacam-se:

- seriedade política no trato do processo, garantindo-se as ações que se mostram essenciais e fundamentais para sua realização;
- envolvimento de toda a comunidade educacional no planejamento da inclusão;
- capacitação prévia e continuada do professor.

Percebemos que esses estudos apontam para a complexidade do processo de implantação de um modelo educacional inclusivo. A viabilidade prática da inclusão é associada a um sistema de apoio aos alunos deficientes e ao comprometimento do Estado com uma política educacional inclusiva. Merece destaque que a ampla pesquisa feita na Espanha demonstrou a improcedência de uma das grandes fontes de resistência à inclusão, principalmente por parte dos pais das crianças sem deficiência: elas não sofreram prejuízos educacionais por compartilhar o mesmo espaço escolar com a criança com deficiência.

A importância da formação é um ponto em comum ressaltado por todos. Encontramos referência aos sentimentos de medo, apreensão e insegurança dos professores, o que demonstra um reconhecimento de que possíveis reações afetivas podem interferir na posição deles diante da proposta inclusiva. Entretanto, ainda que se reconheça a necessidade de uma “preparação psicológica”, parece-nos que este aspecto merece ser ainda mais destacado, pois em geral aparece como uma espécie de

adendo a uma formação que requer instrumentalização prática e reconstrução de concepções de ensino e aprendizagem.

Destacamos, a seguir, dois artigos que são relevantes para nossa pesquisa, porque tratam de trabalhos de intervenção que visam justamente dar espaço aos participantes para falar sobre o impacto pessoal que tiveram diante da experiência com a inclusão.

Ferreira, Andrade e Buranello (1998) organizaram um grupo de reflexão acerca da deficiência mental para funcionários de creches da rede municipal de Londrina, com o objetivo de possibilitar o envolvimento pessoal dos participantes para que se percebessem como agentes da inclusão. Relatam a dificuldade que os participantes vivenciaram em admitir que também eram reprodutores de concepções a respeito da pessoa com deficiência, concepções estas que, frequentemente, representam o deficiente mental como sendo “estranho”, destituído de sua própria subjetividade. Concluem que os agentes integradores precisam de informações a respeito da deficiência, mas, muito mais que isto, é fundamental que eles tenham desvelado para si mesmos as representações que fazem destes alunos com necessidades especiais para daí adotarem práticas inclusivas.

Ainda que não seja com professores, interessante pela novidade é o relato que Farah (1997) faz de seu trabalho com um grupo de 30 crianças deficientes e não deficientes de cinco a sete anos numa creche inclusiva em São Paulo. Observa ter constatado que as crianças não deficientes não apresentavam preconceito, mas medo e angústia diante do desconhecido, por isso necessitavam de um trabalho de suporte para a inclusão. Quase todas descobriram capacidades para atos solidários, tornando-se mais compreensivas e tolerantes nas relações com o outro. Quanto às crianças deficientes, a autora atesta os benefícios do ambiente altamente estimulador que as crianças não deficientes proporcionam, mas continua questionando a inclusão em tempo integral para crianças que necessitam de apoio extensivo em várias áreas, pois acha importantes os programas paralelos que possam dar conta destas necessidades específicas.

O tema da formação do professor é, indubitavelmente, uma questão muito debatida na área de educação. Muitos autores já apontaram para a necessidade de se buscar novas formas de atuação junto ao pro-

fessor, que fogem dos modelos tradicionais de reciclagem que só fazem acentuar no professor o papel de executor e a noção reprodutora de conhecimento, já suficientemente alimentados pelo próprio sistema educacional. Entretanto, ainda encontramos na literatura a referência ao termo capacitação, que nos parece bastante inadequado. Como assinala Sampaio (2002), essa expressão, assim como treinamento, enfatizam o acréscimo de competências e habilidades, de algo que falta para que o professor passe a ter um melhor desempenho profissional. Contrapondo-se a capacitação, a expressão formação indica um acompanhamento contínuo ao professor no cotidiano de sua prática, em vez de propor o repasse de conhecimentos supostamente necessários para serem empregados em situações específicas. Formação é, portanto, a expressão que se aproxima mais do registro da subjetividade, sinalizando para o aspecto existencial da formação do indivíduo.

Pensamos que, quando se trata da educação inclusiva, esta importância da formação continuada e o aspecto ético envolvidos na prática docente ficam ainda mais evidentes.