

Considerações

Cristiane T. Sampaio
Sônia Maria R. Sampaio

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SAMPAIO, CT., and SAMPAIO, SMR. Considerações. In: *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 145-152. 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.

Considerações

Diante da extensão e profundidade de mudanças necessárias para implementação de um modelo educacional inclusivo, alguns autores (Aranha, 2000; Mantoan, 1997; Mrech, 1997; Sá, 2001) argumentam que a inclusão significa um novo paradigma na educação. Assim sendo, não se faz “revoluções científicas” — parodiando Kuhn — sem tropeços, sem custos, sem as resistências de toda ordem que as mudanças costumam provocar.

Acreditamos que o objetivo de todos aqueles realmente comprometidos com a educação é atuar para que esses custos não recaiam sobre as crianças, o que fatalmente irá acontecer, caso a escola não esteja adequadamente preparada para recebê-las. Assim, torna-se necessário estarmos atentos às vicissitudes que a implantação do modelo educacional inclusivo pode suscitar. Partimos do pressuposto de que redirecionar o foco da atenção, tradicionalmente centrado no aluno e nas suas dificuldades, para o cotidiano da sala de aula e, especialmente, para a relação professor-aluno, é de fundamental importância quando se almeja uma escola para todos.

Evidentemente que a proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e precisa de condições objetivas para que seja colocada em prática, entre elas, a valorização da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor, mediante formação adequada, reestruturação da carreira docente e melhores salários. Entretanto, consoante com os objetivos deste estudo, buscamos ressaltar os componentes subjetivos da prática docente, o que não significa dissociá-los das condições sócio-históricas que a envolvem.

Ademais, a educação baseada na teoria histórico-cultural enfatiza a consciência de que o meio social pode facilitar ou dificultar a criação de novos caminhos de desenvolvimento, o que vai ao encontro da leitura psicanalítica sobre a deficiência, que ressalta que o acesso à dimensão cultural e simbólica que nos caracteriza como seres humanos, ultrapassa o real que atinge o corpo, revelando infinitas possibilidades, que, certamente, terão mais chances de serem consideradas num ambiente inclusivo do que em um segregacionista.

Constatamos que, apesar do bom nível de escolaridade das participantes deste estudo, ainda persiste uma grande ambivalência no discurso

em relação à inclusão dos alunos com deficiência: ora elas associam a presença deles à questão maior da diversidade na escola, reconhecendo que a proposta está embasada em princípios educativos adequados e pertinentes, e chegando mesmo a falar com propriedade sobre a valorização da singularidade da criança, de suas habilidades, de não enxergar apenas suas limitações, mas também suas possibilidades; em outros momentos, deixam claro seu incômodo diante da deficiência intelectual e suas dúvidas quanto às reais possibilidades de implementação de uma educação inclusiva nas escolas, particularmente nos casos de um comprometimento mais severo. Assim, a ausência do avanço cognitivo é considerada o grande entrave para a inclusão da criança com deficiência intelectual.

Apontam para a precariedade das condições que lhes são dadas para receber essas crianças, tais como o grande número de alunos na sala, adaptações curriculares ainda não efetivamente reconhecidas pela SMEC, falta de apoio de professores especializados (no caso de deficiências sensoriais), dificuldades de obter informações sobre o aluno junto às instituições especializadas (no caso da deficiência intelectual).

Como fatores facilitadores da inclusão, além da formação e do apoio institucional para sanar essas dificuldades, mencionam a necessidade de que toda a comunidade escolar esteja envolvida neste processo, não só os professores. Destacam ainda a importância da socialização de relatos positivos sobre a inclusão, a fim de que os professores passem a associar esta proposta a experiências bem-sucedidas, não só a dificuldades e fracassos.

Estes dados apontam que é fundamental criar redes de apoio e parcerias para apoiar os professores da escola regular, além de efetivamente se colocar em prática as adaptações curriculares com critérios de avaliação diferenciados.

São enfáticas ao indicar a necessidade de uma formação específica, isto é, informações sobre as deficiências. Entretanto, também mencionaram a aceitação das diferenças/deficiências como resultado de um trabalho de formação. Pensamos que, desta forma, estão indicando a dimensão subjetiva envolvida neste processo, que passa a ser entendido como uma elaboração ativa, de algo que chega para o sujeito mediante uma reflexão crítica, e com o qual ele se sente comprometido e participante. É, portanto, uma postura totalmente diferente da submissão a

uma imposição legal, que, ao contrário, costuma provocar resistências e levar o professor a adotar uma posição passiva e imobilizante.

Podemos perceber que os resultados evidenciam toda a complexidade envolvida em um processo de mudanças de concepções, confirmando o que a literatura consultada aponta sobre a importância da formação do professor como um investimento imprescindível para que se possa efetivamente colocar em marcha um projeto inclusivo.

Argumentamos que a demanda das professoras por informações sobre a deficiência deve ser um aspecto a ser considerado, a fim de torná-la uma realidade a ser vivenciada de uma forma mais tranqüila, menos “estranha”, no sentido dado por Freud, de algo que é assustadoramente familiar, pois faz parte do humano, mas que tendemos a negar pelo sofrimento que nos causa.

Entretanto, reduzir a qualificação do professor a essa formação específica pode ser uma armadilha, no sentido de tirar o foco da proposta de uma formação continuada, que implica rever preconceitos, concepções sobre o lugar da escola e da educação e, conseqüentemente, analisar a própria prática docente. Assim, enquanto as professoras falam de um despreparo de ordem pedagógica, salientamos que também está em jogo um despreparo psíquico para lidar com a realidade, às vezes tão difícil de aceitar, que a deficiência traz, justamente, por denunciar os limites do corpo a que todos nós estamos sujeitos, como também, no caso da prática docente, apontar os limites de uma prática pedagógica voltada, prioritariamente, para as aquisições cognitivas.

Propusemos, então, que é necessário salientar o caráter subjetivo implicado nessa mudança de posição ante a deficiência intelectual. Afinal, o professor tem que renunciar ao ideal de homogeneidade cognitiva nas salas de aula que terminou por criar dois sistemas de ensino, o especial e o regular, e apropriar-se de uma outra proposta de educação. Se, há algumas décadas, o inovador era montar escolas especializadas para crianças portadoras de dificuldades que não podiam ser atendidas no sistema educacional regular, hoje, o grande desafio é trazê-las para o convívio com outras na escola comum. Ele tem ainda de abrir mão de certa onipotência narcísica imaginária para lidar com os limites que a deficiência impõe à sua prática e trabalhar com expectativas menos ide-

alizadas, o que não implica descompromisso nem um papel menos significativo para seus alunos.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de ser oportuna, entre os professores, uma reflexão a respeito de uma concepção mais ampla sobre educação, seus objetivos e práticas. Isto é, deve-se retomar a indicação de Vygotsky de que cabe à escola resgatar o seu papel de ensinar, considerando o potencial, as possibilidades das crianças e não ficar circunscrita aos seus déficits. Na medida em que adote esta postura de valorizar o que pode ser feito pelo aluno, o professor também é beneficiado, pois passa a obter uma maior gratificação e reconhecimento com o trabalho que realiza. Este nos parece ser um viés importante a ser abordado numa formação para educação inclusiva: apontar a função do professor como mediador não só da aprendizagem, mas, principalmente, seu papel de mediação para a vida. Desta forma, talvez seja possível que ele se sinta mais estimulado e comprometido com esta proposta.

Concluimos que os resultados deste estudo parecem indicar a confirmação de nossa premissa de que não bastam medidas administrativas, de ordem político-pedagógica, para se colocar em andamento um modelo educacional inclusivo. Não se trata apenas de “macropolíticas”, mas também de mudanças que remetem à realidade de cada escola e, em última instância, à postura pessoal do professor.

Portanto, na medida em que a educação inclusiva considera a singularidade do aluno, deve também considerar a do professor, não para eximi-lo de sua função de trabalhar com a diversidade, e sim para acolhê-lo e criar espaços para que ele se dê conta destes efeitos subjetivos, prepare-se para lidar com eles e possa crescer pessoal e profissionalmente com essa experiência.

Para muitos, a proposta da inclusão social e escolar parece utópica, uma vez que repousa em princípios amplamente difundidos, porém muito pouco postos em prática pela maioria das pessoas, tais como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada ser humano, aprendizagem mediante a cooperação. Isto não significa que deva ser eternamente adiada, nem tampouco que, em nome dos objetivos louváveis da inclusão, devam ser negligenciadas as referências concretas da história de nossas escolas regulares e especiais, ignorando-se toda a complexidade

deste processo. Acreditamos que a educação inclusiva precisa ser encarada como uma realidade desejável, pois significa um grande passo na construção de uma sociedade mais justa, implicando a difícil tarefa de transformação de concepções de todos nós, inclusive das pessoas com deficiência.

À guisa de conclusão, gostaríamos de registrar um trecho de um livro de Rubem Alves (2000), não só pela beleza da escrita do autor, mas principalmente porque se trata de uma passagem que relembramos durante a coleta dos dados, ao convivermos com o cotidiano dessa escola e as diversas nuances da relação professor-aluno expressas pelas professoras.

É bastante conhecida a analogia que esse autor faz de educadores com árvores como jequitibás, que possuem uma face, um nome, uma história a ser contada; habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é também portador de um nome, eventualmente sofrendo tristezas e alimentando esperanças. Já os professores, ele compara a eucaliptos, que crescem depressa para substituir velhas árvores seculares e são absolutamente idênticos uns aos outros, podendo ser substituídos com rapidez e sem problemas. Este seria o mundo dos professores: o que interessa é o “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Mas ao fazer esta distinção entre educadores e professores, ele deixa claro que não está falando de dois “tipos puros” de pessoas, os comprometidos com a educação e os totalmente descomprometidos com seu trabalho. O autor invoca a psicanálise para lembrar que todos nós somos seres divididos e habitados por ideias e sentimentos contraditórios:

É a ciência pouco ortodoxa da psicanálise que nos informa que o discurso sobre as ausências — discursos dos sonhos, das esperanças — tem o seu lugar na interioridade de nós mesmos, explodindo, emergindo, irrompendo sem permissão, para invadir e embaraçar o mundo tranqüilo, racional e estabelecido de nossas rotinas institucionais. Seria possível, então, compreender que a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia entre duas classes de pessoas, umas inexistentes e heróicas, outras existentes e vulgares,

mas antes uma dialética que nos racha a todos pelo meio, porque todos somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores (Alves, 2000, p. 25).

Achamos que se trata de uma chamada pertinente, pois a questão da inclusão costuma despertar discursos apaixonados, críticas ferrenhas ou a mais absoluta indiferença. Não se trata, portanto, de traçar rigorosas linhas divisórias entre aqueles que são a favor ou contra a inclusão, pois sabemos que discursos politicamente corretos podem ser extremamente enganadores e oportunistas, enquanto que resistências ao novo podem ser trabalhadas a ponto de despertar o “discurso dos sonhos” naqueles que realmente ainda se importam com os rumos da educação neste país. Na verdade, conviver com a diversidade na escola exige do professor novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, igualmente, no ético. Eis o grande desafio para um projeto possível de inclusão numa escola que tem ainda enormes tarefas a cumprir para atender à sua missão de ensinar com qualidade a todos.