

O LUGAR DA APRENDIZAGEM E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UESC/BA¹.

Genigleide Santos da Hora².

Jeane Santos Cafeseiro³.

Resumo: *A análise refere-se à recente pesquisa sobre Educação Inclusiva, realizada de maneira integrada ao ensino regular, por reconhecer os pressupostos que dessa inclusão decorra. Verifica o lugar da aprendizagem nas escolas públicas na área de abrangência da UESC/BA. Tendo como suporte Castel (1990); Foucault (1996, 1978); Pozo (1998); Piaget(1988); Vygotsky (1991) e da legislação: Constituição Federal (1988); LDB 9394/96 e CNE (2001); Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948); Conferências de Jontiem (1990) e de Salamanca (1994) sobre a temática. O questionário investiga o estudo de caso, na tentativa de contextualizar o que ocorre na situação de 10 escolas municipais próxima da UESC/BA aos olhos dos diferentes segmentos escolares pesquisados. Neste, consideramos a ocorrência de uma pseudo-inclusão educativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a qual não se enquadra ao modelo de normalidade e muito tem mascarado constantes práticas excludentes e, pressupõem um processo de normalização do diferente, do deficiente no sistema de ensino público, principalmente, quando os segmentos escolar não são preparados para recebê-los.*

Palavras-chave: Inclusão Educativa; Aprendizagem; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O quadro que hoje se configura nas instituições educacionais brasileiras, no tocante à educação inclusiva, tem configurado uma necessária ênfase na busca da revisão de valores quanto às questões de aprendizagem e inclusão. Esse artigo/temática tem como sinônimo o lugar de incluir as diferenças na escola pública, em especial baiana, na efetividade entendida como alcance de objetivos amplos de equidade e de valorização humana.

Dessa forma, investigar sobre as práticas e questões inclusivas, cuja invisibilidade, contingência, vulnerabilidade e da deficiência, faz-nos incessantemente ir ao combate à desigualdade; faz refletir e sai do papel o Projeto á prática da Pesquisa Incluir, a qual teve como questão básica.

¹ Órgão financiador de Pesquisa: Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação (PROPP); Departamento de Ciências da Educação (DCIE); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus/Bahia.

² Pedagoga, Mestre em Educação; Psicopedagoga; Docente da disciplina: Educação Inclusiva, do Curso de Pedagogia (DCIE/UESC); Coordenadora Projeto Pesquisa INCLUIR: mapeando a educação inclusiva na área de abrangência da UESC. *E-mail:* gshora@terra.com.br

³ Pedagoga; docente da Educação Básica; Pós-graduanda do Curso de Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar; da Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA); Colaboradora Voluntária Pesquisa Incluir/UESC. *E-mail:* jeanecafeseiro@ig.com.br

CONSIDERANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS.

E, para tanto, antes de falarmos de inclusão, faz-se necessário definir e situar o corpo teórico, o qual dará respaldo às análises dos dados. Nesse sentido, para que a proposta de inclusão educativa, sobretudo, de alunos com limitações cognitivas, sensoriais e/ou motoras graves, realmente se efetive, tem sido desenvolvido alguns conceitos e merecem serem revisados. O primeiro deles vem a ser considerado a *exclusão* segundo CASTEL (1990):

Excluídos, marginalizados, delinquentes, discriminados, seja qual for a sua categorização, podem ser considerados cidadãos em risco social.

Para o autor, excluídos são todos aqueles seres fragilizados em sua forma existencial degradante. Situam-se num espaço e num tempo que formam uma zona de exclusão, isto é, em um lugar social que representa a marginalidade profunda. E, compreender o estudo de Castel, faz-nos olhar a realidade social, a partir da categoria de análise como os fenômenos representativos do século passado, que sofrem transformação até na pós-modernidade.

Dentro dessa óptica, podemos destacar o conceito de *conhecimento*, este, pode ser considerado como ordem do combate, mediado e constituído por estratégias de poder, por jogos de verdade conforme Foucault (1996, p.16-17), o qual desdobra essa definição ao dizer que o “conhecimento é a centelha que brota do choque das espadas”. Para ele, a nossa sociedade, nos faz acreditar, o conhecimento é uma invenção, que não está inscrito na natureza humana (não há um instinto ao conhecimento é uma invenção, não há impulso natural).

Conforme o autor, não há nenhuma semelhança nem afinidade prévia entre conhecimento e objeto (não há nada que precisa ser descoberto, desocultado, não há nenhuma relação com causalidade entre objeto e verdade). Ele nos afirma que a verdade não é da ordem do que é, mas do que acontece, imersa em jogos e lutas de poder:

A verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder (FOUCAULT, 1978, p.12).

Além de que, segundo Foucault (1988, p.164), nossa sociedade, de forma crescente encarcerou, excluiu e escondeu pessoas anormais; enquanto, mais do que nunca as observava, examinava e questionava cuidadosamente.

Dessa forma, o autor afirma: a *exclusão* é uma questão cultural, de civilização, muito mais do que social. Estudando os grandes modelos de exclusão – dos loucos, dos prisioneiros –, mostrou que na sociedade ocidental as exclusões são acumuladas, nunca vêm sozinhas, e constituem uma separação original, um princípio estrutural, fundante, que impõe limites.

Daí, porque, o diferente fica excluído de determinados espaços, mas paradoxalmente, lhes são definidos lugares, e lá confinados. A nosso ver, surgem os discursos autorizados á educação. Na verdade, surge aí a inclusão pela exclusão, não só nos manicômios e prisões, mas também, nas famosas escolas especiais que atendem os deficientes, as casas de acolhimentos de menores infratores, ambos sustentados pela trama, rede paralela da normatização.

Assim como, com essa reflexão, é possivelmente construir um suporte teórico para a análise da *inclusão* educacional, pois para os autores a *inclusão/exclusão/conhecimento* não é nem arbitrária nem acidental, suas razões são declaradas e muitas vezes amplamente justificadas, sob julgamentos e procedimentos de legitimidade atestados e reconhecidos socialmente.

Para tanto, inúmeras reflexões serão necessária se faz para entender e fazer acontecer à inclusão educativa no espaço público; assim como, para reconstruir na educação sua permanência como estatuto fundamental na (re)construção social. Além disso, é através da pesquisa que se faz ciência e, através dela que se identificam objetivos e traçam algumas considerações nas políticas de inclusão na sociedade atual e reflete suas implicações no ambiente escolar, principalmente quando se trata de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Nessa perspectiva, a Educação Especial, as referências à inclusão nas políticas educacionais se encontram, também, nos documentos legais como: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE, 2001), com a finalidade de garantir o direito de todos ao ensino, de preferência na rede regular, considerando as suas múltiplas expressões no cotidiano escolar.

Assim como, essa formulação teórica das legislações do ensino brasileiro tem como referências organismos políticos, sociais e educacionais mundiais, a partir da: Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem, 1990) e da Conferência Mundial sobre Educação Especial (Salamanca, 1994).

Nesse sentido, como educadoras e pesquisadoras do cotidiano escolar, vemos a necessidade de ampliar, de efetuar ações que examinem o caráter ideológico da inclusão e a materialização da mesma no contexto de municípios próximos da UESC/BA. Assim, se justifica efetuar análises sobre a leitura da legislação inclusiva e as práticas escolares efetuadas em nome da inclusão.

Daí questionamos: *Como estão sendo implementadas as propostas da Educação Inclusiva pelas Secretarias Municipais de Educação (SECs)? Ou, mesmo, Como a comunidade escolar e local está assimilando a proposta da Educação Inclusiva de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?*

Enfim, conceber a diferença e incluí-la cotidianamente, é perceber que tudo deve ser levado em conta para compreendê-lo em suas necessidades e dificuldades: *a comunicação não-verbal, gestos, silêncio e condutas inesperadas*. Assim, a dificuldade de incluir surge em decorrência de, apesar das definições formais existentes na cultura escolar, não ser ainda possível dar o assunto como encerrado, com o risco de ser injusto com a complexidade do estudo que o tema requisita. É salutar abrir portas à discussão, mas esta deve ser sempre feita em bases fundamentadas ou em teorias que apresentem indicativos de racionalidade e aplicabilidade ética.

Evidentemente, é possível destacar, ainda, outros aspectos que atuam decisivamente no modo da escolarização contemporânea: a proposta da inclusão ao democratizar o ensino, ampliando-o para todos, culminando no funcionamento dos sistemas regular e especial, provocando quebra de paradigmas, espaço em que a escola deve se adequar a todos os alunos e não os alunos à escola.

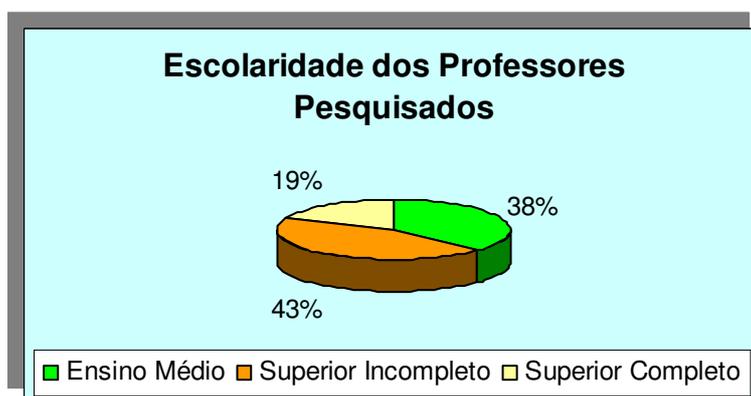
Dessa forma, podemos concluir que a elaboração de um ensino que possibilite educar de forma inclusiva, considerando as diversidades, impõe a (re)construção de um projeto que não se dá ao acaso nem a toque de caixa muito menos, deve ser uma proposta individual, mas, sim, um trabalho coletivo.

E, para tal, envolverá discussões e embates entre os diferentes sistemas: *governo, sociedade, família, escola e indivíduo*. Com essa atitude, abrem-se espaços para discussões e verificar: que escola construímos e que indivíduos acreditamos formar? Vale salientar, a sociedade é um arquipélago de poderes diferentes.

Assim como a *educação e inclusão* se constituem nessas redes, uma micro ou macropolíticas, em fluxos e devires inscritos em regime de verdade e relação de forças para delinear brechas da nossa subjetividade, para deixar penetrar o diferente, como os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular público.

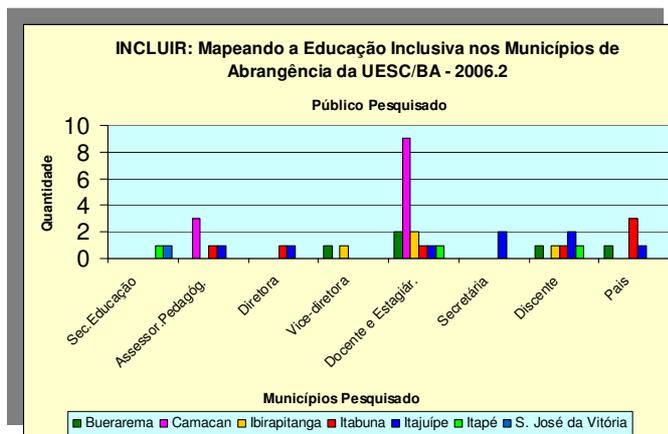
O que foi destacado até aqui, ressalta a importância de se promover reflexão, também, considerar uma adequada formação de professores para atuar junto a alunos com NEE. No entanto, observamos na rede pública de ensino dos municípios pesquisados uma carência de professores preparados para atuar com essa clientela. Parece-nos que as capacitações em serviço, bem como as formações na área, ocorrem de forma restrita á grupos e/ou instituições específicas, quase sempre na rede privada.

Nesse contexto, destacamos, 19% dos pesquisados, afirmam já ter: o curso superior completo; outros 38% possui, apenas, o curso do ensino médio; e, cerca de 43%, ainda, estão com o curso superior incompleto conforme Figura 01 a seguir:



Fonte: Pesquisa Incluir, 2006.

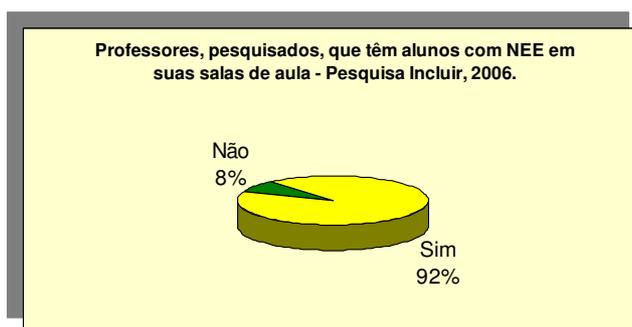
Dessa amostra, os dados apontados, na Figura 02, diz respeito, ao universo escolar pesquisado:



Fonte: Pesquisa Incluir, 2006.

E, na Figura 03, a seguir apresentamos os dados da existência de alunos com NEE na sala de aula que o docente atua.

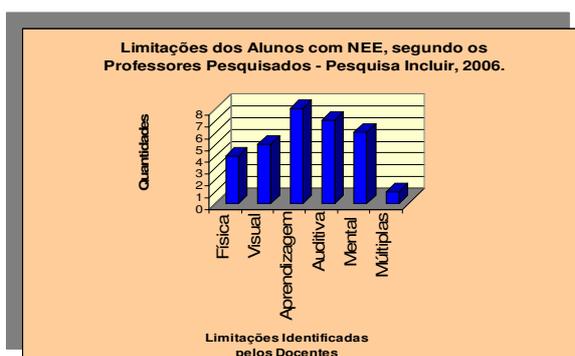
Sendo deste universo apenas 8% dos pesquisados afirmam *não* possuir alunos com NEE.



Fonte: Pesquisa Incluir, 2006.

Contrapondo-se a esse percentual, outros 92% dizem, *sim*, afirmam ter alunos com algum tipo de limitação. Sob essa perspectiva, os pesquisados afirmam categoricamente que o menor percentual de deficiência apontada foi para deficiências múltiplas.

Sendo que o de maior percentual ficou para as dificuldades de aprendizagem Figura 04:



Fonte: Pesquisa Incluir, 2006.

Cientes de que professores e pesquisadores da educação têm-se dedicado e buscado compreender todo esse processo; embora as informações e os resultados, ainda sejam lentos e insatisfatórios para as necessidades eminentes; isso porque, o próprio termo “dificuldades de aprendizagem” refere-se a uma gama de problemas que podem afetar o sujeito que aprende sobre vários aspectos, tais como o *orgânico*, *cognitivo*, *emocional*, *social*, *pedagógico*, dentre outros.

As Dificuldades de aprendizagem é um tema que desperta a atenção para a existência de crianças que freqüentam a escola, principalmente, de escolas públicas da educação básica ou e apresentam limitações ou problemas de aprendizagem. Por muito tempo, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticadas e, até mesmo, mal tratadas. Daí porque, a dificuldade de aprendizagem é uma das maiores preocupações dos educadores e pais de alunos, pois na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas, como aqueles alunos multirepetentes.

Por esses motivos, notamos, o currículo escolar deveria ser a ferramenta usada pelos educadores para a (re)organização do processo ensino-aprendizagem da escola com perspectiva inclusiva e que, por isso, deve sofrer alterações para a inclusão educativa de verdade.

Para tanto, cabe-nos ir em busca de uma abordagem que fundamente essa prática que lide melhor com as dificuldades de aprendizagem. A nosso ver, as abordagens mais conhecidas da psicologia cognitiva são: o *comportamentalismo*, o *construtivismo* e o *sócio-histórico cultural*. Dessa forma, as referências para categorizar as teorias psicológicas e suas respectivas influências no campo da cognição e da educação.

Segundo Pozo (1998), dois grandes modelos na psicologia cognitiva: o modelo *associacionista* e o modelo *organicista*. A concepção de aprendizagem do modelo associacionista organiza-se na associação de elementos básicos; já o modelo organicista fundamenta seu princípio de aprendizagem na reestruturação dos esquemas de conhecimento da estrutura cognitiva.

No que se refere ao *construtivismo*, consideram que os estímulos do mundo são absorvidos e assimilados pelo ser humano de acordo com o grau de sua estrutura cognitiva e que, ocorre mais do que mudanças quantitativas, devendo focar sua atenção nas alterações qualitativas da estrutura.

E, foi, graças aos estudos de Piaget (1988), sobre o conhecimento e suas transformações qualitativas das atividades mentais que se ampliou e verticalizou simultaneamente. Segundo ele, a estrutura cognitiva é construída em etapas, e pode-se dizer que cada etapa apresenta uma qualidade própria que incorpora as anteriores. Daí porque foi denominada de construtivismo: a estrutura mental e o conhecimento são construídos em uma relação dialética entre a maturação biológica e o ambiente.

Certamente, um dos nossos maiores desafios a serem superados na construção de uma educação inclusiva, deverá passar por uma (re)estruturação das políticas de educação básica e, para que a mesma abrace a causa, deve considerar grande parte da perspectiva sócio-histórico cultural e da diversidade humana.

A essa questão sócio-histórico cultural, reafirma os aspectos, em que segundo Vygotsky (1995), considera o “outro”, aquele que propicia a socialização. Ele pressupõe em suas bases

teóricas que é a partir do “outro” que a criança se socializa; ocorre o desenvolvimento e parte do social para o individual:

- *Funções psicológicas* – o suporte biológico, produtos de atividades cerebrais; O cérebro é um sistema aberto, de grande plasticidade. Sua estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual;
- *Funcionamento psicológico* – bases nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior; desenvolvem-se num processo histórico; o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico e a cultura é parte essencial nessa constituição humana;
- *Relação do homem* – o mundo é uma relação mediada por sistema simbólico. Diferencia dois elementos mediadores: os *instrumentos* e os *signos*.
 - *Instrumento* é um elemento interposto entre trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando a possibilidades de transformação da natureza; é um objeto social e mediador da relação entre indivíduo e o mundo. Já
 - o *signo* é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória e atenção. A relação entre o homem e o objeto é mediada pelos signos internalizados e, que representam os elementos do mundo.

Essa abordagem sócio-histórica cultural de Vygotsky(1991), baseia-se na idéia central de que o ser humano desenvolve-se por meio do plano social e material da realidade. E, é assimilada pelo organismo através da interação social e pelos instrumentos fornecidos pela cultura.

No entanto, Vygotsky acrescenta que a cultura tem a função de mediar, de intermediar, ou seja, de se pôr entre o indivíduo e a realidade, fornecendo ao ser humano seu contorno de humano. Ela oferece meios mediacionais, ou “instrumentos culturais”, para que os seres humanos “interajam” com o ambiente.

CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS.

E, fundamentado nessa perspectiva sócio-interacionista, certamente, facilitará ao docente inclusivo construir programas curriculares que aproximam mais a educação especial da educação regular, possibilitando aos programas especializados a discussão voltada aos projetos pedagógicos e não apenas aos programas de reabilitação. O que antes era analisado como uma “patologia” passa a ser visto como processo de aquisição de *conhecimento*, que implica na construção por parte do sujeito que aprende.

Essas dimensões longitudinal e social, histórica e cultural, simbólica e concreta aproximam o ser para o desenvolvimento e aprendizagem. Concretamente, revitalizam o campo de estudo dos problemas de aprendizagem, passando de um modelo clínico-médico para uma dimensão educacional e sócio-constructiva e, que pode compor dialeticamente uma ação educativa e pedagógica da inclusão da deficiência no espaço escolar.

No entanto, a *inclusão* implica abandonar os paradigmas individualizantes da deficiência; pressupõe colocar ao lado dos debates sobre a *inclusão*, procurando decifrar as semióticas dominantes produzidas no intervalo das relações entre saber e poder, sob o efeito das quais se constituem modos de produção subjetiva, representações individuais e coletivas que definem a forma como os sujeitos interpretam o mundo e a si mesmos.

Nesse sentido, os saberes pedagógicos decorrem, em grande parte, da articulação desses processos. As classificações e hierarquizações de sujeitos e saberes costumam ser constituída como algo “natural”. As relações estabelecidas, fundamentam-se a partir dos conhecimentos produzidos na escola propõe divisões e naturalizações que excluem a diferença, produzindo e reproduzindo divisões e hierarquizações que naturalizam saberes, transformando-os em verdades universais.

Dessa forma, consideramos importante resgatar as marcas da cultura ocidental nas instituições que se engendram na vida escolar, para redimensionar a análise da inclusão escolar. Assim sendo, a análise das formas, com que os municípios atribuem sentidos à diversidade, oferece alternativas que vão da simples negação abstrata dos anormais (como as formas de preconceito), que tem como resultado das práticas de exclusão dos deficientes, ou mesmo, pela *normalização da relação feio-bonito, bom-mau, normal-anormal etc.*

O que os leva a pensar a norma em termos naturais e a colocá-la ao entendimento e correr o risco de submeter essas questões, contribuindo com reflexões sobre o caráter ambíguo que as políticas de inclusão podem assumir, em especial ao decidir se os anormais podem ou devem se misturar com os normais nas escolas.

O setor público tem se ocupado com serviços ligados à rede regular de ensino, como as classes especiais e as salas de apoio. E, geralmente, as organizações desses serviços sustentam-se em discursos incorporados dos conhecimentos das ciências naturais, que deixaram suas marcas, também, nas explicações sobre as limitações de aprendizagens.

Portanto a organização do sistema, sua divisão instituída historicamente para o atendimento na área das limitações, surge justificada cientificamente na necessidade de separação entre os alunos normais e anormais, na pretensão de organização de salas homogêneas.

Muitos desses professores desconhecem, por completo, que essas mesmas crianças que podem apresentar algum problema de aprendizagem, sejam de ordem orgânica, psicológica, social, ou outras. Enfim, são tantas as variáveis, que é imprescindível ao professor, antes de rotulá-los, conhecer o contexto, identificar os problemas mais comuns no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse espaço de reflexão, consideramos a ocorrência de uma pseudo-inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente para aqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os quais não se enquadram ao modelo de normalidade e muito se tem mascarado constantes práticas excludentes e, pressupõem um processo de normalização do diferente, do deficiente no sistema de ensino público, principalmente, quando os segmentos escolar não são preparados para recebê-los.

No entanto, o trabalho com o aluno "diferente" gera a necessidade de todo o espaço escolar público, saber administrar o conflito do desconhecido. A fim de transformarem os conflitos e de serem utilizados como potenciais mediadores, representados fundamentalmente pelos instrumentos didáticos que envolvam e organizam a ação dos participantes.

Nesse sentido, uma escola que implemente o trabalho integrador deve investir em estratégias que façam do professor um potencial *coordenador de processos de aprendizagem*

tanto de alunos com dificuldades de aprendizagem, quanto daqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Assim sendo, a prática docente deverá estruturar situações que estimulem a cooperação entre os envolvidos e permitam o avanço e a elaboração por parte do aluno, através de uma multiplicidade de mediadores no sentido de criar cada vez mais um *ambiente educativo inclusivo público*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2. ed. São Paulo: Javoli, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Senado Federal, [1999]. Disponível em: > <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/> > Acesso em: 12 jun. 2001.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional (LDBEN), Estaduais e Municipais **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos, 1993-2003**. Brasília, 1993.

CASTEL, R.; WANDERLEY, L.E.W.; WANDERLEY-BELFIORE, M. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

FACION, José R. (Org.) **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBEP, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. (org. e trad. Roberto Machado). Rio Janeiro: Graal, 1978.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio Janeiro: Nau: PUC, 1996.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias Cognitiva da Aprendizagem**. Trad. Juan Acuña Liorens. 3.ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos da infância. *In: Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.