

O ENSINAR E O APRENDER INCLUSIVOS: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa – Universidade Federal do Acre/UFAC
ademarciaacosta@gmail.com

Robéria Vieira Barreto Gomes – Universidade Federal do Ceará/UFC
aee.roberia@gmail.com

RESUMO

Na interação docente com o aluno com deficiência, a busca pela promoção de práticas inclusivas, envolve fundamentalmente o cotidiano da sala de aula e, é nesta que a reconfiguração do espaço revela conceitos que parecem inadequados não só no momento da avaliação escolar, mas na totalidade da execução do trabalho docente. É nessa perspectiva que se insere a presente produção, cujo objetivo é refletir sobre a necessidade de ressignificar conceitos como o ensinar e o aprender quando estes se voltam para a perspectiva da educação inclusiva. Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, explicativa, desenvolvida através da pesquisa-ação com o uso da entrevista semiestruturada e contou com a participação de doze docentes, do município de Cruzeiro do Sul/Acre. Os dados foram tratados com a análise de conteúdo. Devido a amplitude dos dados, neste momento, apresentamos os resultados advindos de apenas uma categoria desta análise, a saber, “Docente inclusivo: o saber fazer na cotidianidade”, e, nesta, apenas um tema, qual seja, “Ensinar e aprender: ressignificando conceitos”. Os resultados evidenciam que na concepção inclusiva, o aprender deve ser visto como uma ação fecunda, particular, diversificada regulada pelo próprio aprendiz, independente de sua condição intelectual ser ou não privilegiada. Já o ensinar, diz respeito à coletividade, cabendo ao professor oferecer a todos os alunos um mesmo conhecimento. Concluímos que, por estarem imersos numa realidade de binarismos – igual, diferente, regular, especial... – os participantes, ao mesmo tempo em que evidenciam um novo significado para o ensinar e o aprender, baseados nos pressupostos da educação inclusiva, descartam o que, em sua perspectiva, consideram desnecessário, pois antevêm e não acreditam nas capacidades dos alunos.

Palavras-Chave: Aprender. Docente. Ensinar. Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Algumas orientações recebidas na formação inicial docente, antes do advento da educação inclusiva, não contemplam mais a realidade da sala de aula, por isso, os estudos atualmente feitos nos cursos de formação inclusiva revelam discrepâncias quando o professor reflete sobre seu fazer, sobretudo quando pensa sobre a falta de ajuste entre o programa a ser seguido e o que de fato possa interessar ao aluno com deficiência incluído no ensino regular.

Nesse sentido, sair do lugar comum, adotar posições inovadoras que visem a escolarização e o sucesso de todos os alunos têm sido uma exigência e um desafio cada vez mais recorrentes nas escolas. Não podemos negar que nas duas últimas décadas houve um número expressivo de mudanças educacionais em prol de uma escola na perspectiva inclusiva, expressas nos parâmetros curriculares nacionais, na legislação educacional, nos programas de formação docente e na própria educação especial – que de paralela, passou a ser complementar e complementar ao ensino regular comum.

Com o intuito de ampliarmos essa discussão, traremos alguns resultados e reflexões a partir de uma pesquisa qualitativa, com o uso da pesquisa-ação, realizada com doze docentes no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Ressaltamos que os dados foram tratados com o auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Devido a amplitude dos dados, neste momento, apresentamos os resultados advindos de apenas uma categoria desta análise, a saber, “Docente inclusivo: o saber fazer na cotidianidade”, e, nesta, apenas um tema, qual seja, “Ensinar e aprender: ressignificando conceitos”.

Assim, temos o objetivo de refletir sobre a necessidade de ressignificar conceitos como o ensinar e o aprender quando estes se voltam para a perspectiva da educação inclusiva. Algo que pode contribuir para pensarmos os cursos de formação docente.

Para embasamento teórico, buscamos auxílio em autores como Alves (2006), Batista; Mantoan (2006), Carvalho (2007), Bordas e Zóboli (2009), Ainscow (2009), dentre outros.

A seguir, apresentamos nossas considerações sobre a temática em pauta. Primeiramente, o aporte teórico que nos fundamentou, para esclarecermos como concebemos educação inclusiva e, em seguida, os resultados que foram possíveis alcançar através da pesquisa empírica.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE ENTENDIMENTO

A educação inclusiva se configura como uma proposta de mudança na sociedade. Mudança não só de âmbito mais geral, como na concepção de homem, mas também internas, como atitudes individuais. Desse modo, faz-se necessário entendermos os sentidos e significados atribuídos ao termo educação inclusiva, como base necessária para pensarmos sobre a ressignificação que adquiriu o ensinar e o aprender, neste processo.

Para tanto, buscamos contribuições em Ainscow (2009). Para ele, o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo, é sem dúvida, o da inclusão educacional, uma vez que esta área permanece confusa quanto às ações que de fato precisam ser realizadas para que a política e a prática possam avançar. O autor considera que em alguns países a educação inclusiva se propõe a atender as crianças com deficiência no espaço da educação geral, no entanto, internacionalmente, tem sido vista cada vez mais de maneira ampla, como uma reforma voltada ao apoio e ao atendimento a diversidade de todos os alunos. Ao propor uma revisão sucinta das diferentes perspectivas sobre educação inclusiva, o autor sugere uma tipologia de cinco formas de conceituá-la e nos faz pensar na polissemia do termo.

A primeira, a **inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial**, ou seja, permanece um entendimento de que a inclusão é, sobretudo, voltada para os alunos público alvo da educação especial no ensino regular. Tal abordagem tem sido questionada, principalmente porque ao tentar aumentar a participação desses alunos, a educação acaba focando em suas deficiências ou necessidades educacionais, ignorando as outras formas em que a participação de qualquer aluno pode ser impedida ou melhorada; a segunda, **inclusão como resposta a exclusões disciplinares**, isto é, se comumente, a inclusão é associada a crianças com deficiência em muitos países é também atrelada a mau comportamento, voltada a alunos com dificuldades emocionais e comportamentais; a terceira, **inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão**, esta perspectiva, em alguns países, associa-se aos termos inclusão social e exclusão social. Há uma predisposição de ver a exclusão na educação de maneira ampla no que se refere a superar a discriminação e a desvantagem dos grupos vulneráveis a pressões excludentes. Desse modo, a linguagem da exclusão e inclusão social é utilizada para aludir a crianças que são, ou correm o risco de ser, excluídas da escola e salas de aula; a quarta, **inclusão como forma de promover escola para todos**, é uma linha de pensamento um tanto diferente das anteriores, volta-se ao desenvolvimento da escola regular para todos, denominada “escola compreensiva”, desenvolvida em países como Inglaterra, Dinamarca, Estados Unidos e Portugal, visa criar um modelo único de escola para todos capaz de atender uma comunidade socialmente diversificada. Entretanto, alguns limites se sobressaem. Na Noruega, por exemplo, a ênfase na educação para comunidades locais facilitou o aumento de estudantes matriculados em instituições especiais segregadas, porém, tal movimento não se estendeu a reforma da escola regular para aceitar e valorizar a diferença. Em outros países, os estudantes tidos como “diferentes” foram assimilados dentro da homogeneidade do que era tido como normalidade ao invés da transformação pela diversidade; por fim, a quinta tipologia, **inclusão como educação para todos**, reporta-se ao movimento desencadeado na década de 1990, criado em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, relacionado ao acesso e a participação na educação em todo o mundo, defende a necessidade de participação de todos, sem distinção, em um sistema educacional inclusivo (AINSCOW, 2009).

Estas cinco formas de pensar e entender a educação inclusiva evidenciam a complexidade que abarca o termo e como diferentes grupos em diferentes contextos a percebem de forma diversa, demonstrando não haver uma definição única, consensual, mas o

quanto sua elasticidade permite novas construções e entendimentos. Nessa direção, Ainscow¹, a partir do desenvolvimento de um estudo², propõe uma possibilidade adicional de compreensão, qual seja, **a inclusão como uma abordagem de princípios à educação**, nesta, defende a ideia de que a inclusão envolve uma articulação ampla de valores, práticas e políticas, a partir dos quais as ações devem ter origem. Tais valores se referem à igualdade, participação, comunidade, compaixão, respeito pela diversidade, sustentabilidade e direito. O autor enfatiza que esta lista está em constante desenvolvimento, podendo outras questões serem adicionadas e conclui:

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (AINSCOW, 2009, p. 21).

Sob esta ótica, a educação inclusiva ganha amplitude e abrange todos na escola; foca na presença, participação e realização; defende que inclusão e exclusão são partes de um mesmo processo, sendo que a primeira, envolve o combate ativo à segunda; e, inclusão se configura como um processo infinito. Logo, “uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (op. cit. p. 20).

Essas considerações nos fazem pensar o quanto a educação inclusiva está organizada em termos de discurso e o quão consistente se faz esta produção, algo extremamente bem-vindo aos que se debruçam a desenvolver estudos na área, sobretudo, por oferecer possibilidades de (re)construções e (re)significações teóricas. No entanto, resta-nos questionar até onde isso se faz presente e influência de fato nas escolas regulares? Na busca de responder a este questionamento ou suscitar outros, apresentamos a reflexão a seguir, advinda dos dados da pesquisa de campo.

¹ *Op. cit.*

²AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. **Improving Schools, developing Inclusion**. Londres: RoutledgeFalmer, 2006.

REFLETINDO SOBRE O ENSINAR E O APRENDER: O QUE DIZEM OS DOCENTES?

Os docentes, participantes deste estudo, apresentam uma reflexão sobre o ensinar e o aprender que nos impulsiona pensar sobre os novos significados que essas temáticas adquiriram na conjuntura da educação inclusiva. Vejamos:

São poucas as pessoas que sabem ensinar e que aprendem ao ensinar. Não existe uma fórmula, uma bula de remédio que você diz tome desse jeito que desse jeito vai dar certo. As formas de ensinar a cada dia se reinventam com mais metodologias, procedimentos, recursos.... Na educação inclusiva não é mais aquela visão de que o ensinar e o aprender é metódico. Tem que ser a partir do que o aluno consegue. É outra forma de ver o ensinar e o aprender (CRISTAL³).

Eu não vou ensinar fora da realidade dele, porque vai ser um trabalho em vão. Não tem significado nenhum pra ele. Então, esse ensinar pra mim, só tem efeito quando aquele ensinamento vai servir de alguma forma para o educando. Se não vai servir eu não vou perder nem o meu tempo fazendo um trabalho pra agradar ninguém. O principal objetivo é a criança. É o que a criança quer aprender e tem possibilidade de aprender (AMETISTA).

O foco se volta para as possibilidades do aluno. É para isso que o ensinar deve se voltar. De que vale ensinar “as complexas fórmulas de potenciação, radiciação, para o meu aluno com um severo déficit intelectual? Melhor ensinar a relação número quantidade, que ele gosta e lhe servirá de algo” (ESMERALDA). Há uma ênfase na aprendizagem técnica, revestida de um viés prático, com utilidade visível para a vida do aluno. Desse modo, os docentes reconhecem que as mudanças impostas à sala de aula a partir dos princípios inclusivos resultaram em uma remodelação do ensinar e do aprender. Portanto, ler e escrever já não são a prioridade.

Sobre isso, Alves (2006) afirma que a educação inclusiva deve ser encarada como aquela que abrange todos os alunos e respeita suas diferenças, “sem, no entanto, pretender massificá-los com uma suposta homogeneização, caracterizando, assim, o que é melhor para o aluno. Fazer o melhor para o aluno é prover todas as suas necessidades para que possa operar melhor o mundo” (p. 103). A autora enfatiza ainda que para assumir práticas educacionais inclusivas, capazes de lidar com a diferença presente na sala de aula, é preciso investigar o cotidiano docente levantando questões do tipo: como fazer essa prática; do que o aluno precisa para aprender; como articular o geral com o específico; como garantir o acesso do aluno aos bens de consumo, à cultura, aos conhecimentos escolares, às variadas linguagens;

³ Denominamos os participantes com nomes de pedras preciosas para manter o anonimato.

do que o sujeito precisa para atuar de forma plena no mundo; como garantir as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo; e por fim, que mudanças no processo de ensino, são necessárias para tornar a escola mais dialética e preparada para lidar com a diversidade presente em seu cotidiano.

São indagações que, ainda que algumas estejam esperando por respostas, enfatizam que a escola não pode esperar que o aluno esteja pronto para a aprendizagem, mas que deve fundamentalmente responsabilizar-se por oferecer um conhecimento em concordância com o que esse aluno deseja aprender, espera encontrar. Assim, na concepção inclusiva, o aprender deve ser visto como uma ação fecunda, particular, diversificada regulada pelo próprio aprendente, independente de sua condição intelectual ser ou não privilegiada. Já o ensinar, diz respeito à coletividade, cabendo ao professor oferecer a todos os alunos um mesmo conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006). Nesse contexto, a escola deve recriar suas práticas, valorizando as diferentes opiniões e diferentes formas de compreensão. Não se trata de individualizar/diferenciar atividades, mas disponibilizar atividades diversas sobre um mesmo assunto para que todos os seus alunos sintam-se impelidos à participação.

Destarte, além de estar aberto a inovações é preciso o professor estar disposto a criar e experimentar novas formas de ensinar e aprender. O desafio da educação inclusiva mobiliza então o cotidiano docente, no qual a certeza do saber fazer desvanece ante o insólito. A dúvida sobre como fazer, aciona elementos contraditórios e ambíguos que faz do professor inclusivo, o responsável primeiro, por seu sucesso ou fracasso no fazer docente. Dessa forma, lançar mão de estratégias que foquem unicamente o que o docente “acha” que é o suficiente para o aluno com deficiência pode levar a uma limitação das possibilidades desse aluno. Pois, o olhar docente às vezes, torpe, pode não contemplar quais são realmente as necessidades e possibilidades desse aluno. Carvalho (2007) elucida que essa relação não pode se dá de forma simples, rasa e afirma que os processos de interação dos alunos entre e si, e destes com os seus professores, com os objetos de conhecimento e da cultura, são elementos essenciais da vida na instituição que é a escola, pois, mais do que um espaço físico, a escola tem como uma de suas funções “desenvolver o indivíduo na integralidade do seu Ser” (op. cit., p. 114).

Nesse entendimento, nas escolas inclusivas não se concebe os alunos como passivos e o ensinar e o aprender são processos dinâmicos nos quais a aprendizagem vai além dos restritos espaços físicos da sala de aula. Nessa perspectiva, a escola tem o propósito de desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, definidas pelas responsividade e acolhimento a todos dela participantes, respeitando entre outros aspectos, as diferenças

individuais, entendendo que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem (CARVALHO, 2007).

Notamos nas falas dos participantes uma tentativa de implantação dessa escola quando afirmam que para ensinar precisam considerar a identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos. Essa compreensão nos leva à explanação de Bordas e Zoboli (2009) quando afirmam que nessa perspectiva, ensinar reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um “tecido colorido” de conhecimento, cujos fios expressam variadas possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente. “Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos”(op. cit., p. 83). Nesse sentido, para os autores, o papel do professor é propiciar oportunidades para o aluno aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz de progredir, partindo sempre do pressuposto de que só se aprende quando se resolvem as dúvidas, superam-se as incertezas e se satisfazem as necessidades e curiosidades pessoais.

No entanto, a implantação de fato dessa escola, exige uma complexa rede de mudanças. Dentre elas, é possível pensarmos nas práticas de ensino que não reconhecem nem valorizam a diferença na sala de aula, tampouco percebem a aprendizagem embasada no ritmo de cada um. São práticas que configuram o “velho” ensinar, presente em situações de sala de aula, representando sérios obstáculos à mudança dentro da escola. Essas práticas consistem basicamente em:

ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos, de forma escatologicamente ideal da série; adotar o livro didático, ou programas instrucionais, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino seriado; servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas; propor projetos de trabalho totalmente ou parcialmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudoadesão do professor às inovações; organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula; considerar a prova final, em cada momento de cada série, como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno (BORDAS; ZOBOLI, 2009, p. 85).

São práticas provenientes da cultura escolar que dificultam a promoção de espaços de desenvolvimento que tenham como foco de toda a ação educativa a valorização do aluno e suas possibilidades.

Isso nos leva a inferir que a escola, na sua constituição, revestiu-se do formalismo e da racionalidade e organizou-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Portanto, uma ruptura de base nessa estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir e espalhar sua ação formadora por todos os que dela participam. Assim, os velhos paradigmas estão sendo contestados e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. Diante desse cenário, a escola não pode mais ignorar o que acontece à sua volta e isso inclui não anular nem marginalizar as diferenças nos processos pelos quais instrui os alunos e importa também reconhecer que aprender significa expressar de diferentes formas o que o indivíduo sabe, a partir de sua origem, valores e sentimentos (MANTOAN, 2003).

Aprofundando essa reflexão, a autora esclarece ainda que os sistemas escolares estão embasados em um pensamento que recorta a realidade, que divide os alunos em “normais” e “deficientes”, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas estanques, em uma ou outra deficiência. Para a autora, essa organização é assinalada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não é possível romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. Tal reviravolta impõe exigências em termos institucionais – a extinção das categorias dissonantes como iguais x diferentes, normais x deficientes – e pessoal, na busca de articulação, flexibilidade e interdependência entre as partes envolvidas no processo da construção de uma escola inclusiva. Segundo a autora, essas atitudes em muito diferem daquelas típicas das escolas tradicionais em que o docente atua e na qual foi formado para ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo firmou-se a ideia de que havia dois processos de ensino e aprendizagem, isto é, um voltado para os sujeitos “normais” e “saudáveis” e outro para aqueles que apresentassem algum tipo de deficiência, os “anormais”, os denominados “alunos especiais”. Essa visão dicotômica reforça o mito ainda muito impregnado no cotidiano da sala de aula, de que existem dois tipos de alunos: os denominados “normais” e os “especiais” e, conseqüentemente duas categorias de professores: os “regulares” e os “especializados”. (GLAT e BLANCO, 2007).

Talvez, por estarem imersos nesta realidade de binarismos, os participantes desse estudo ao mesmo tempo em que evidenciam um novo significado para o ensinar baseado nos

pressupostos da educação inclusiva, descartam o que, em sua perspectiva, consideram desnecessário, pois antevêm as capacidades dos alunos. Isso reflete por um lado a formação inicial feita, na qual incorporaram o que era ensinar e aprender e por outro, a própria construção histórica, cultural, política e social do que concebem como deficiência. O discurso docente embebido da representação social de aluno com deficiência – como aquele “diferente”, “anormal”, “lento”, mas com habilidades – serve ao propósito de reger seu comportamento, por isso o foco na capacidade do que o aluno pode desenvolver independente de suas limitações. Porém, essas limitações, em alguns momentos são impostas pelo próprio docente, sem uma reflexão real das possibilidades desse aluno. Desfazer-se disso, demanda tempo e novas construções.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

ALVES, Cristina Nacif. O coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In: SANTOS, Mônica, Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Égler. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fábio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: DÍAZ, Félix, et al (Orgs.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In : GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? ed. São Paulo: Moderna, 2003.