

# A INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

Roque Strieder<sup>2</sup>

Rose Laura Gross Zimmermann<sup>3</sup>

*Aprendi que se depende sempre. De tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar (Gonzaguinha)*

## RESUMO

A inclusão, escolar e social, exige mudança de mentalidade, mudança nos modos de vida, muitas reflexões e, como princípio fundamental, valorizar a diversidade humana. O estudo pretendeu conhecer e entender como a inclusão se efetiva, que mudanças se fazem necessárias para a aceitação dos diferentes e quais as possibilidades de aprendizagem nesse novo momento da educação. Considera-se prioritário a construção de imaginários e ações de aceitação das diferenças, apostando na cooperação, ajuda mútua, interdependência e convivência. Buscou-se conhecer a posição de professoras sobre ações de aceitação dos diferentes. Usou-se a entrevista semiestruturada junto a professoras de escolas da rede municipal de educação de SMOeste/SC, polo regional que sediou dois eventos, apoiados pelo MEC, sobre educação inclusiva. O processo inclusivo é frágil e falta o imaginário da aceitação do diferente como diferente; existem fragilidades no processo de formação profissional; atividades pedagógicas diferenciadas resultam de iniciativas particulares de professores; não há um compromisso coletivo da comunidade escolar com o processo inclusivo. Conclui-se que: a inclusão escolar continua tema aberto e de muitas entradas para reflexão; a efetivação da educação inclusiva é ainda muito incipiente; as maiores dificuldades estão no não reconhecimento do outro como diferente e na não aceitação dessa diferença; faltam colaboração e consenso na redefinição de procedimentos didáticos pedagógicos capazes de qualificar a aprendizagem para cada aluno; a inclusão envolve convivência regada pelo diálogo, pela humildade, pelo reconhecimento das próprias fragilidades.

1 Trabalho desenvolvido com apoio do PIBIC/CNPq e FAPE Unoesc de São Miguel do Oeste/SC

2 Doutor em educação e professor do programa de mestrado em educação da Unoesc/SC.

3 Pedagoga e professor da rede municipal de educação de São Miguel do Oeste

Palavras-chave: educação inclusiva; diversidade; aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Persistem inúmeros e graves problemas na educação brasileira, dentre os quais o fracasso escolar se apresenta como de difícil solução. Se, agora crianças, adolescentes e jovens estão na escola, as preocupações voltam-se ao o que e como se faz na escola. Como e com que qualidade se oferecem ambientes propícios para que a aprendizagem seja possível, seja desejada e seja, efetivamente, alcançável.

Uma meta que requer muita inovação e esforço para atualização e reestruturação das condições atuais de grande parte das escolas de educação básica e, mais especificamente, do entendimento e significado da educação como ação formativa e inclusiva.

Educação inclusiva é uma ação, desejando compreender e aceitar alguém, o outro, na sua singularidade. Significa abranger e abrir os braços para acolher todos e a cada um dos alunos. A natureza da inclusão é diferente de integrar, que tem a ver com adaptar o aluno às exigências da escola; implica mudança de perspectiva educacional, uma vez que se dirige a todos os alunos. A inclusão possibilita maior equidade e abre horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Uma mudança capaz de criar expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade.

Mas, quem é o aluno diferente? Quais são as suas possibilidades, seus desejos, suas dificuldades e limitações? Para responder a essas e outras questões, precisamos perguntar ao aluno. Para perguntar a ele, é necessário antes acolhê-lo, admitindo que todo aluno traz consigo um conhecimento de sua realidade, que não pode ser desconsiderado. É isso que propõe Paulo Freire em "Pedagogia do Oprimido" (1987), ao afirmar que toda ação educativa somente será válida se precedida de reflexões sobre o ser humano, que se deseja educar, e seu ambiente de inserção. Um ambiente de inserção que precisa favorecer o acesso à informação e, na atualidade, também desenvolver as necessárias habilidades para lidar com a informação.

O município de São Miguel do Oeste tornou-se pólo regional para discutir e efetivar a Educação Inclusiva. Dois grandes encontros, subsidiados pelo MEC, foram realizados para discutir a temática da

inclusão. Nas escolas, os diferentes estão presentes. Nossa meta foi investigar, para conhecer e entender como essa inclusão está sendo efetivada. Investigar as mudanças necessárias para consolidar a aceitação dos diferentes bem como investigar as possibilidades de aprendizagem desse novo momento da educação.

Para atingir essa meta, propomo-nos a investigar, tendo como base a seguinte problematização: A educação inclusiva realiza o desafio de melhorar qualitativamente a aprendizagem?

Nosso objetivo foi investigar as possibilidades de, pela educação inclusiva, universalizarmos e melhorarmos qualitativamente a aprendizagem. Também elencar as iniciativas utilizadas como formas de recuperar as deficiências de aprendizagem e se as mesmas são apostas individualizadas ou políticas mais abrangentes.

Inicialmente, com base em referenciais teóricos, faz-se uma reflexão sobre a inclusão escolar, seus impasses e desafios. Entre outros tantos enfoques importantes priorizou-se a necessidade de conhecer e aceitar a diversidade humana e, que a educação inclusiva é uma questão de desejo. É momento de discutir princípios e finalidades da educação, momento de reconhecer que, paralelo à educação inclusiva, deve erguer-se uma sociedade inclusiva ancorada no princípio de valorização da vida.

### **INCLUSÃO ESCOLAR: PENSANDO A DIVERSIDADE HUMANA**

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana.

Quando a educação inclusiva é aceita, abandona-se a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. Ela também requer a superação da tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais, sempre dispostos a uma entrega generosa em prol do bem comum. É difícil para o ser humano estar em contato, estar presente e confirmar o outro, suspendendo seus preconceitos, permanecendo aberto para a alteridade, sem que haja qualquer diferença visível ou manifestação de necessidades especiais.

Comunidades que admitem a diversidade são mais ricas em oportunidades, mais produtivas para viver e aprender. Nelas, “O aprender se refere ao desenvolvimento de uma rede de experiências pessoais de conhecimento socialmente validável no convívio humano”. (ASSMANN 2001, p. 192). Esse autor confirma a posição de Maturana e Varela (1995, p. 71) que viver é conhecer “é ação efetiva, ou seja, efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo”. Vida e aprendizagem não se separam, porque estão envolvidos num processo que inclui emoções, percepções e comportamentos. Um aprender que pode ser efetivado se utilizarmos currículos e metodologias flexíveis, que levem em conta as singularidades de cada aluno, suas experiências vividas, respeitem seus interesses, suas ideias, seus desejos e desafios para novas situações. É preciso apostar em práticas capazes de melhorar as relações entre professores e alunos, já que educar é um “processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente, de maneira que seu modo de vida se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”. (MATURANA, 1999, p. 29).

Educação inclusiva é uma ação que possibilita maior equidade abrindo horizontes para desenvolver sociedades inclusivas, cria expectativas diferentes e tem como princípio o envolvimento da coletividade.

A educação inclusiva, conforme Ferreira,

[...] não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social (2005, p. 41).

O aluno incluído é aceito como capaz de interagir com o meio escolar. Incluir é oportunizar a convivência, que respeita as diferenças e não as anula. É isso que Maturana (1999) defende ao propor a “objetividade entre parênteses”. Nela se reconhece a existência de inúmeras verdades, diversas realidades, nos muitos domínios distintos, mas igualmente legítimos de cada um dos alunos de uma sala de aula. São “domínios explicativos da experiência, fundados em distintas coerências operacionais e, como tais, são todos legítimos

em sua origem, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo, e que não sejam igualmente desejáveis para serem vividos" (MATURANA 1999, p. 48).

A escola inclusiva não faz distinção entre seres humanos, não seleciona ou diferencia, com base em julgamentos de valores como "perfeitos ou não perfeitos", "normais ou anormais". Ela oferece condições e oportunidades, livre de preconceitos, de conhecer, aprender, viver e ser.

No entanto, a comodidade nos faz viver num mundo de padronizações. Elas não acontecem, unicamente no mundo do trabalho e das mercadorias. A escola foi e continua sendo um espaço de padronizações ao promover a construção de conhecimentos com pouco significado, formalizado, pronto, sem relação e sentido com a vida dos seres humanos que lá estão, sejam alunos ou docentes. Ela é construtora de pensamentos, ações e movimentos que denotam igualdade e repetição.

É importante a escola oportunizar vivências capazes de desconstruir a realidade do igual, da repetição, para valorizar a diferença, acreditando na diversidade da vida, das cores, sabores e movimentos. Valorizar a individualidade e a dignidade de cada ser humano que "traz em si a unidualidade ordinária". (MORIN, 2001, p.52) e é "[...] uma pessoa única, isto é, todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for". (IMBERMÓN 2000, p. 82). Cada ser tem seu ritmo, sua maturação, seus movimentos de vida e de aprendizagem.

Todo movimento de vida na escola e fora dela é diferente, cada ser com seu ritmo, com suas percepções do outro e do mundo. É um movimento de "desordem", de desestabilidade e de desvios. A desordem permite a indeterminação, os desvios e abre espaço para a transformação.

Segundo Morin (1989), é preciso "proteger o desvio" apesar das forças institucionais para reproduzir as "padronizações". Importa tolerar e favorecer os desvios para criar espaços de discussão, de observação das diferenças, para perceber que cada ser é um, é único, e não uma peça padrão da sociedade.

Reconhecer a diversidade é difícil quando não percebemos "a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno". (MORIN 2003). Difícil, porque a sociedade percebe a diferença como "anormalidade, resultando na marginalização daqueles indivíduos que, por suas

peculiaridades, eram impedidos de usufruírem os mesmos benefícios que os demais” (DUEK, 2007, s/p).

A diferenciação não pode abrir caminho para condutas de exclusão, por pressupor um padrão, uma referência fazendo “com que as palavras ‘igual’ e ‘diferente’, surjam carregadas de sentido. A ênfase maior recai sobre a necessidade de determinar o rol dos ‘escolarizáveis’ e dos ‘não escolarizáveis’, isto é, dos que conseguem e dos que não conseguem aprender”. (DUEK, 2007, s/p). Essa realidade, enraizada na escola, permite, aos “diferentes”, o direito de acesso, mas nem sempre se estende à permanência e à aprendizagem.

Nos espaços escolares, sem a dimensão da alteridade, projeta-se a continuidade seletiva e excludente. Escolas, nas quais se reconhece a alteridade, entendem e desejam renovação e atualização. São ambientes acolhedores e compreensivos nos quais se vive o espírito de solidariedade. Suas práticas educacionais e aprendentes são efetivadas como oportunidades de convivência e de superação da apatia e da insensibilidade que costuma ver as dificuldades e os problemas de ordem social, econômica, cultural, ou mesmo biológica, como problemas dos outros. A noção de interdependência a transforma em efetivo espaço social de compreensão, como projeta Mantoan:

[...] aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e a nós mesmos como seres singulares, que estabelecem vínculos entre si. Desses vínculos [...] é que nascem o entendimento, a compreensão [...] que contextualizam, humanizam, criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Esses laços afetivos fazem o conhecimento expandir-se [...] e penetrar em regiões mais fundas e significativas – as emoções, as sensações que surgem do aprender “com” os outros, de fazer a “quatro mãos” (2005, s/p).

A inclusão escolar só será viável se o professor e toda a comunidade escolar mudarem seu jeito de lidar com a diferença, via aceitação de formas relacionais de afetividade, de escuta e de compreensão, suspendendo juízos de valores como pena, repulsa e descrença. Uma mudança como desejo interior, porque algo interior nos diz que vale a pena mudar.

## **INCLUSÃO ESCOLAR COMO REALIZAÇÃO DE UM DESEJO**

A inclusão escolar exige o viver juntos, o conviver. Exige amor, porque somos, na condição de seres humanos, profundamente dependentes do amor, e o amor é "o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em convivência com o uno (MATURANA 1999, p. 46).

A educação é um processo que só acontece por meio de relações de cuidado na convivência das diversidades. Educar

É viver junto a potencialidade, a beleza, o encantamento e a magia que o universo nos oferece com toda a sua complexidade, majestade e grandeza; é saber escutar a mensagem do outro. Conviver implica a aceitação do outro em seu legítimo outro. E isto requer o respeito às diferenças, à diversidade, à multiplicidade e pressupõe a existência de amorosidade, compaixão e solidariedade nas relações com os outros seres. (MORAES, 2003, p. 49-50).

Entregar-se a essa relação de amorosidade, compaixão e reconhecimento da legitimidade do outro, requer, como ressaltam Assmann (2000) e Soares e Godoy (2008), que a presença desse outro seja desejada. Que o outro faça parte do universo dos desejos, não como um objeto de manipulação ou posse, mas no sentido mais puro e sincero, deve fazer parte do seu viver de forma que o meu eu sinta-se responsável pelo outro.

Se não for desejado será postergado, adiado, tolerado. A postergação do outro ocorre toda vez que alguém instala uma barreira cognitiva em seu imaginário, considerando que o outro não coincide com o que dele se esperava. Caso não esteja dentro do esperado não era ele o esperado e não se deseja a sua presença. Não sendo esperada, nem desejada a sua presença, o outro comparece como alguém sem valor, sem proveito. Crê-se ser essa uma das grandes e pesadas ausências no processo de inclusão escolar: o baixo nível de desejabilidade da presença desse outro, diferente, nos espaços escolares. O outro somente pode ser descoberto, reconhecido se couber no universo dos nossos desejos.

Uma relação desejante requer conjuntamente uma entrega pelo outro. O eu precisa estar aberto a entender o outro, a perceber

o outro em seu legítimo outro, com todas as suas potencialidades e diferenças, não como forma de aceitação passiva. O outro precisa fazer parte de minha vida e de minha transformação como ser humano. Essa entrega não pode ser, como ressalta Miranda (2005), uma relação de tolerância, onde "eu tolero" o outro e suas diferenças até o ponto que não afetam a minha vida, os meus interesses. É preciso que a relação seja próxima, não fundindo as individualidades, mas convivendo com cada uma delas, numa relação de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo.

Numa sociedade de individualismos, de mesmidades, reconhecer, ou melhor, conhecer o outro que se constrói no contexto dessas relações é muito difícil, já que o outro é visto como um concorrente e, como tal, precisa ser negado. O ser humano não nasce como ser humano. Construir-se como pessoa, como ser humano é um constante processo de devir que se constitui a partir das relações estabelecidas no decorrer da trajetória enquanto vida. Segundo Savater: "A nossa possibilidade de sermos humanos só se realiza efetivamente por meio dos outros" (2000, p. 74). Todo o processo de aprendizagem se constrói por meio de relações e inter-relações de conversação e diálogo com outros.

Estar atento às diferenças, não como forma de segregação, mas como forma de efetivar o convívio e perceber cada um como portador de vida e ser aprendente. Para Freire:

Instrumental importante na vida do ensinar do educador é o ver (observação), o escutar e o falar. Assim, como para estar vivo, não basta o coração batendo, para ver, não basta estar de olhos abertos. Observar, olhar o outro e a si próprio, significa estar atento, buscando o significado do desejo, acompanhar os ritmos do outro, buscando sintonia com este. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender, ler os desejos. [...] Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou semelhante ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese (1996, p.11).

Uma escola reconhecida como lugar de encontros, lugar de humanização, de sensibilidade, lugar de vida e de diversidade. Nela, cada ser humano permite vida e movimento ao colocar-se como um ser que necessita do outro para que possa realmente construir-se como humano. É fundamental estreitar a relação pedagógica com o sentido do estar vivo e em interdependência com o outro. Estar vivo e

qualificar essa vida é conviver cercado de atenção, afeto, amor ao outro em sua diversidade (MORAES 2003). Se somos dependentes de amor (MATURANA, 1999), se o amor é a base do viver, se viver é aprender, então, o amor é base para um processo educacional de inclusão.

Fazer com que o outro diferente esteja, efetivamente, no universo dos desejos de quem ensina e, porque ensina, significa ir além do legal instituído, além das exigências regimentais, além do princípio da igualdade para reconhecer, nessas igualdades, as diferenças. Diferenças como esteio para a vivência e a convivência desejando o outro, presente como um legítimo outro. Educação inclusiva é um processo de educação maior do que o cumprimento de determinações legais e matrizes curriculares, muitas vezes desvinculadas da realidade de inserção dos alunos. Educação inclusiva deseja criar sentidos para dignificar a vida e as vivências no conviver. Um processo de vida, um processo que permita a cada aluno reconhecer-se como um ser de potencialidades, um ser único, singular, e interdependente.

## **DIALOGANDO COM OS PESQUISADOS**

A pesquisa de campo foi realizada no universo das escolas da rede municipal do município de São Miguel do Oeste/SC. Justificamos sua escolha considerando ser o Município de São Miguel do Oeste polo regional e ter sediado dois eventos sobre educação inclusiva com a participação de todos os professores da rede municipal de ensino.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, procuramos conhecer, com base no depoimento de professoras (num total de sete, tendo como critério de amostra - todas regentes de turma, com alunos incluídos), o significado da educação inclusiva, quais são as ações que possibilitam a sua consolidação, as dificuldades para essa efetivação e como sentem o processo de aprendizagem por parte dos alunos considerados diferentes.

Do conhecimento, organização e reflexão sobre os dados, a partir de questões sobre a aceitação do diferente, destacamos alguns aspectos considerados importantes.

Com relação à aprendizagem, observaram-se diferentes concepções. O entendimento de aprendizagem e, quando/como a

mesma ocorre guarda concepções e visões bem diferenciadas entre as professoras participantes da pesquisa.

Algumas acreditam que os alunos tenham, cada um, ritmos e capacidades diferentes para aprender. "No ritmo deles, eles vão demorar, [...] mas eles tem capacidade de aprender". Outras professoras mostram seu descrédito: "mesmo eles vindo, tendo as aulas, pouco avançaram [...] eles sentem dificuldades".

Para Feltrin "cai-se na realidade: cada aluno é um aluno, é único; e como tal deve ser considerado e tratado" (2004, p. 17). Para Howard (1984, p. 65): "Cada ser humano possui certo tempo [...] que lhe é natural [...] Cada tempo é algo diferente a cada ser humano". O problema é reconhecer essa diversidade dos tempos de aprendizagem para oferecer diferentes oportunidades, além das costumeiras ações pedagógicas. Ela demanda visão antropológica profunda e considerações mais apuradas, também, do processo de evolução biológica e humana.

Uma visão antropológica que permita reconhecer a unidade na diversidade; unidade, mestiçagem e diversidade devem ser desenvolvidas como contraposição à massificação homogeneizante e de fechamento. A dimensão antropológica tem como grande contribuição ajudar na consolidação da unidade humana e ajudar no reconhecimento da diversidade humana.

Mas ela também demanda vontade política, decisão sobre, qual o sentido do educar, do aprender e do conviver e, qual a finalidade desse educar, aprender e conviver.

Questionadas sobre a existência de iniciativas para re-definir currículos e conteúdos, elas levantam dúvidas sobre a competência e responsabilidade da oferta dessas iniciativas. Será do professor da turma, da direção da escola, do grupo de professores, das políticas educacionais? Uma das entrevistadas afirma "a gente percebe que eles são deixados de lado, mas não se sabe por quem: se é pelo professor, se é pela escola como um todo, porque o professor não trabalha sozinho"; incerteza que consolida a exclusão como descrito por Boto (2005, p.5):

Existe um subterrâneo procedimento excludente interno à escolarização; advindo este de fatores que estão fora da escola: em nome do talento e do dom, é possível desqualificar a criança que se supõe não possuir a

mesma capacidade dos outros. A cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um dado padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o *habitus* e com o *ethos* institucional; jovens que não compartilham - por não terem conhecimento prévio - dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola.

**Para alcançar a todos e possibilitar aprendizagem é necessário trabalhar e sustentar-se na compreensão humana. Compreensão como arte de viver na aceitação sem esperar reciprocidades. "Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas" (MORIN, 2001, p. 100).**

**A não oferta, mais segura de alternativas de aprendizagem, tem a ver com o distanciamento de professor e aluno, da direção e aluno, da escola e aluno. Um distanciamento que implica no não se importar com o outro como manifesta Maturana:**

Como vai lhe importar o que acontece com o outro, se o outro não tem existência para ele, porque não o leva em conta? Não lhe importa o que acontece ao outro. E que terrível que não tenha informação para que lhe importe [...] Não há preocupação pelo outro se o outro não pertencer ao domínio de aceitação no qual se está, o domínio social no qual se está (2001, p. 48-49).

**É isso que, no fundo, estão dizendo as professoras ao afirmarem que "a gente percebe que eles são deixados de lado..." ou seja, não nos importamos, porque sabemos muito pouco deles para aceitá-los no domínio social da escola.**

**Sem considerar a vida cotidiana para ter parâmetros de discussão, não existe a menor possibilidade de sabermos o que o modo de vida de cada aluno, em sua diferença, poder-nos-ia revelar. Sem essas informações, a elaboração de atividades alternativas, como forma de maximizar a aprendizagem, provavelmente não encontrará suporte. Se as ações forem elaboradas a esmo, serão,**

além de infrutíferas, mais uma marca registrada na criança de sua incompetência e incapacidade aprendente.

Nas escolas e, segundo as professoras pesquisadas, não há um currículo específico, o que há é uma suposta adaptação à realidade e necessidades dos alunos. Para elas: "em termos de currículo, a gente adapta na verdade, porque o currículo é o mesmo, as disciplinas e os conteúdos mínimos são os mesmos, o que se faz é uma adaptação para estas crianças".

Questionou-se sobre a existência de políticas públicas, orientando o processo de educação inclusiva, e as pesquisadas afirmaram que pouco de concreto vem sendo realizado. "Que fosse prática para nós na sala de aula não [...] o que vejo são textos maravilhosos, mas na prática... Se fazem projetos, se criam metas, cinco anos, dez anos, mas passam cinco, passam dez e não muda nada". Muito se fala, muito se projeta, mas poucas ações concretas são efetivadas.

Na insistência sobre a existência de atividades de reforço, elas afirmam que essas resultam de atividades individuais. São as professoras que elaboram e executam propostas de acompanhamento diferenciado, como se observa: "crianças com maiores dificuldades dou atendimento individualizado. Busco os alunos no nível onde eles estão. Proponho atividades especiais, nem sempre a gente consegue dentro daquilo que a gente concebe como certo, em função da demanda que a gente tem" (grifos nossos). As expressões grifadas: dou, busco, proponho e a gente, indicam que as atividades de reforço são de iniciativa particular e não resultantes de um planejamento escolar integrando um programa de educação inclusiva.

Como propostas personalizadas, não emanadas de um programa escolar sustentado, essas atividades correm o risco de esvaziamento. As falas refletem a ausência de planejamento coletivo, ausência de atividades integradas e de compromisso escolar para com a educação e com a aprendizagem. A situação fica mais preocupante quando observamos a continuidade de uma das manifestações: "então me vejo de mãos amarradas e me questiono até de certa forma como está acontecendo esta inserção, o que é inclusão de fato, se não tem pares para compartilhar" (grifos nossos). Um sentimento de desamparo na busca e na construção de alternativas.

Essas falas evidenciam que, por princípio, o compromisso para com a aprendizagem é de competência exclusiva do indivíduo professor, certamente, uma carga muito pesada que, se assumida

com profundidade, cansa mais, esgota mais e pode inviabilizar a proposta inclusiva.

Mas cabe aqui registrar o esforço de comprometimento e de seriedade dessas professoras estudando, aprendendo e tentando fazer uma educação inclusiva, mesmo que como aposta individual. Cabe também destacar que, sem a colaboração, sem ser uma atividade coletiva, sem que se tenha uma mentalidade inclusiva, o êxito maior continuará sendo do discurso vazio e sem eco. Para Stainback e Stainback (1999), a cooperação pode aumentar o sucesso da educação inclusiva. Uma colaboração processual que, envolvendo direção, supervisão pedagógica e professores, permite traçar e projetar, de forma negociada, atividades e estratégias de aprendizagem.

Sem a tônica de um trabalho coletivo e colaborativo, a realidade mostra inúmeras fragilidades no processo inclusivo. Nas falas das professoras, percebemos que, mesmo buscando alternativas soltas e isoladas para os alunos da sua sala de aula, elas se manifestam insatisfeitas com o seu trabalho. Confirmamos isso na fala de uma entrevistada “elas precisam de *mais atenção*, elas precisam de *alguém mais perto delas*, de um *acompanhamento mais próximo*, elas precisam de *mais ajuda*” (grifos nossos). E, no pedido de ajuda de outra entrevistada:

cada vez parece que tem mais problemas, eu acho estranho, eu não consigo ver onde está o problema. Quem é que está falhando. Nós, professores? A metodologia que se usa? É a preocupação da gente, o que é? Então tem que continuar, fazendo experiências e tentando. Alguma coisa tem que ser mudada.

O trabalho, centrado na ação do professor, continua fazendo da educação um espaço onde cada um faz “o que pode” e somente faz o que supõe poder fazer. A ideologia do “cada um faz a sua parte” demonstra um desinteresse gritante pelo comunitário, pela coletividade, pelo compartilhamento. É um jeito de caminhar que contraria nossa antropologia evolutiva, que afirma ser o processo de humanização fruto do compartilhamento, como enfatiza Maturana (2001, p. 92), ao afirmar que compartilhar alimentos foi fundamental porque significa “poder passar algo a outro”, e isso, não é tão simples.

**Ainda, segundo Maturana (2001, p. 92), compartilhar algo é levar alguma coisa**

como um presente para estabelecer um espaço de encontro. Esse 'para estabelecer' é um modo de dizer [...] há um modo de vida que acontece aí. O que quero dizer, então, é que, quando se compartilha, acontecem certas coisas que não acontecem se não há um compartilhar.

Para Varela (1990, apud MORAES, 2003, p. 109), "o papel central da inteligência humana deixou de ser a capacidade para resolver problemas para ser a capacidade de ingressar num mundo compartilhado". Eis um dos grandes desafios da educação inclusiva e, também, um dos grandes desafios da atualidade. Na mesma direção, afirma Laszlo (1999, p. 36), "A vida é uma íntima rede de relações que traz consigo uma miríade de diversos elementos interagindo uns com os outros".

Expressões como, compartilhamento, o que é tecido junto, comunidade, coletividade, interdependência e simbiose começam a ser importantes para o desafio de efetivar uma educação inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Escola inclusiva e educação inclusiva continuam temas abertos de muitas entradas, muitos olhares, merecedores de atenção e profundas reflexões capazes de conduzir a ações efetivas de reconhecimento e de aceitação do diferente em sua singularidade.

Retomando a problemática e os objetivos, enfatizamos alguns aspectos significativos sobre as manifestações das professoras. Elas evidenciam que a efetivação da escola inclusiva, como proposta de educação inclusiva, é ainda muito incipiente na rede municipal de educação de São Miguel do Oeste: "me questiono até de certa forma como está acontecendo esta inserção, o que é inclusão de fato, se não tem pares para compartilhar". As dúvidas são muitas e muitos são os preconceitos e crenças em relação aos considerados normais, portadores de deficiências físicas e aqueles que, diante dos padrões de normalidade, possuem tempos e ritmos diferentes de aprendizagem. Igualdade e diversidade formam um complexo

paradoxo cuja superação requer uma profunda mudança de mentalidade em relação à concepção de ser humano, envolvido num processo evolutivo, tanto biológico quanto cultural.

Com base nos dados, é nesse desconhecimento que reside a maior dificuldade para a realização da educação inclusiva. As professoras nos fizeram perceber que discutir inclusão escolar implica, antes de qualquer coisa, reconhecer equívocos conceituais em relação ao ser humano bem como reconhecer as fragilidades das vivências inclusivas, ou seja: não estamos numa sociedade inclusiva. A sociedade moderna, além dos propósitos classificatórios, continua sendo extremamente excludente.

Essa situação nos levou a perceber que existem questões de fundo, como desafios maiores, em toda a reflexão e ações inclusivas. Nelas se inserem aspectos concernentes, por exemplo, a questão dos direitos humanos específicos. Apesar do reconhecimento desses direitos, o excluído continua presente. As entrevistadas sabem que a presença do excluído perturba, abala seus espíritos, mexe com sua serenidade, ele as confunde, embaraça e, de certa forma, intimida e incomoda, expõe a fragilidade, desestabiliza "Eu acho que desestruturou a escola".

Por outro lado, fica presente que, ao provocar essas reações também existe a formulação de convites, "temos que buscar um caminho diferente, para atender estas crianças", mesmo que ainda com teor de obrigação, para uma mudança no modo de ver os seres humanos, exigindo respostas que expliquem e permitam as mudanças fundamentais, de ordem curricular, metodológica e conceitual.

O êxito de todos os alunos no processo de aprendizagem não é um fato consolidado. As professoras dizem não saber onde está a falha, "a gente percebe que eles são deixados de lado, mas não se sabe por quem: se é pelo professor, se é pela escola como um todo". Falta, entre os professores um relacionamento mais colaborativo. Faltam maior colaboração e consenso na redefinição de procedimentos didático-pedagógicos capazes de estender a qualidade da aprendizagem a todos e eliminar os pressupostos e crenças da lógica classificatória e excludente.

As entrevistadas sabem que a mera matrícula de alunos diferentes não é suficiente. Eles precisam ser acolhidos e respeitados em suas diferenças. Para muito, além da obrigação, exige-se a humildade da aceitação, o desejo de ajuda pautada no cuidado, na

afetividade e na solidariedade. Requer um trabalho comprometido por parte de toda a comunidade escolar em vez das iniciativas individuais, constatadas nas falas, "dou atendimento individualizado. Busco os alunos [...] Proponho atividades especiais [...] Eu faço atividades diferenciadas".

Iniciativas particulares são bem vindas, mas insuficientes para um trabalho da envergadura da educação inclusiva. O comprometimento coletivo fará com que a inclusão seja vivenciada para desenvolver uma educação voltada para a diversidade.

O trabalho de investigação ajudou a perceber o tamanho da complexidade do processo de inclusão escolar. As mudanças necessárias vão muito além da percepção do diferente numa escola e dentro de uma sala de aula. A inclusão escolar é uma vivência diária que precisa ser cultivada pelo diálogo constante, pela humildade do pedir ajuda, reconhecendo as próprias fragilidades e insuficiências.

O desafio da inclusão escolar está associado ao desafio de superar, gradativamente, a brutal exclusão social, ainda uma das marcas fortes de nossa contemporaneidade. É um grande desafio, difícil, complexo, mas não impossível. A educação inclusiva possibilita uma mudança de mentalidade, alarga horizontes de esperança inclusiva para articular a sociabilidade com o potencial dos diferentes.

Criar sensibilidade para a inclusão é uma tarefa exigente, mas possível como o é o próprio ato do aprender, do conhecer e do viver. A escola inclusiva, para fazer educação inclusiva, precisa de educadores que oportunizem a todos os alunos e a cada um dos alunos o desafio do pensar. São necessários educadores que despertem em cada aluno o prazer do pensar, que despertem o prazer da aprendizagem e que objetivem a vivência convidativa e insubstituível do diálogo. Educadores que no conversar e no diálogo reconhecem que cada aluno é um sujeito de ideias e um sujeito de palavras (SEVERINO, 2002). Essa escola precisa de educadores que saibam que cada aluno tem o que dizer, e que ele é capaz de dizê-lo e, melhor ainda, que será ouvido.

## **ABSTRACT**

The school and social inclusion requires a change of mentality, a change in lifestyles, many reflections and as a fundamental principle,

the appreciation of human diversity. The study sought to know and understand how inclusion causes to happen, what changes are necessary for the acceptance of the different ones and the possibilities for learning in this new era of education. It is considered a priority the construction of imaginary and actions of acceptance of differences, focusing on cooperation, mutual support, interdependence and coexistence. It was sought to know the position of teachers working with the different about actions on the acceptance of different. Semi-structured interviews were used with the teachers of municipal schools of education SMOeste/SC, polo that hosted two regional events on inclusive education, supported by MEC. The inclusive process is fragile and lacks the imagination to accept the other as different; there are weaknesses in the process of training; differentiated educational activities are the result of initiatives of teachers; there is no collective commitment of the school community with the inclusive process. It can be concluded that: inclusive education remains an open subject of many entries for reflection; the fulfillment of inclusive education is still very incipient; the greatest difficulties are in the non-recognition of the other as different and in the non-acceptance of difference; there is no collaboration and consensus on the redefinition of didactic-pedagogic procedures able to qualify the learning for each student; inclusion involves living watered by dialogue, humility and the recognition of one's weaknesses.

Key words: inclusive education; diversity; learning.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. Brasil 500 anos: o sonho educativo de um Brasil solidário. In: *Impulso*. V 12, n° 27, Piracicaba: Unimep, 2000.

\_\_\_\_\_. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. 3ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

ASSMANN, H; SUNG, J. M. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidade e universalismos. *Revista Educação e Sociedade*, v.26 n.92, Campinas, out.: 2005.

DUEK, V. P. Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. *Revista Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria. N° 29, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a3.htm>. Acesso em: 10 jul 2009.

## A Inclusão ... - Roque Strieder e Rose L. G. Zimmermann

FELTRIN, A. E. *Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. São Paulo: Paulinas, 2004.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Brasil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Ano 1 – Nº 01 – Outubro de 2005, Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003. (Saberes e práticas da Inclusão; 4) Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193>. Acesso em 12/03/2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. in.: GROSSI, E. P; BORDIN, J. (org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOWARD, W. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.

IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no Século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LASZLO, R. *Conexão cósmica*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1999.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_; VARELA, Francisco J. *Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. *Inclusão – Revista da educação especial*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193>. Acesso em 12/12/08.

MIRANDA, J. V. A. Tolerar ou compreender o outro? Uma leitura hermenêutica da alteridade. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 12, n. 2, Passo Fundo, jul./dez., 2005. p. 59-70.

MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E. *O método II: a vida da vida*. 2º Ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1989.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. SP: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. *O método 5: a humanidade da humanidade : a identidade humana*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SEVERINO, A. J. *Educação e transdisciplinaridade*. RJ.: Lucerna, 2002.

SOARES, A. & GODOY, M. O rosto, diferença exclusão segundo Emanuel Levinas. In: Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação : Racionalidade, Diversidade e Formação Pedagógica. [Anais do] III Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, Diversidade e Formação Pedagógica [recurso eletrônico] Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo/RS, 2008. 1 CD-ROM.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Recebido em: março de 2010

Publicado em: setembro de 2010