

“Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta

“Inclusive Education”: an incorrect expression

Anna Maria Lunardi Padilha

Professor da Universidade Metodista
de Piracicaba - UNIMEP
anna.padilha@pq.cnpq.br

Primeiras palavras

Uma pergunta que não quer calar: o que é Ensino Inclusivo? De tão propagado e com tantos discursos em circulação, parece que há uma resposta pronta e fácil: que as crianças deficientes e/ou com superdotação possam estar nas salas regulares de ensino. A mim não parece que seja assim tão simples. E a aparente simplicidade tem provocado muitos equívocos, o que tem mais impedido que contribuído para a escolarização de todos.

A política que se diz inclusiva vem sendo implementada no Brasil tomando como referência tanto os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) – a Política Nacional de Educação Especial (1994), como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no art. 4º do Título III, assim se expressa:

O dever do Estado com educação escolar pública deverá ser efetivado mediante a garantia de: I. ensino fundamental obrigatório e gratuito(...); II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III. atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).

A voz que discursa neste trecho é discutida por Ferreira (1998). Segundo esse pesquisador, ocorre em um tempo e um espaço marcados pela exclusão social ampliada e, dessa forma, aumenta os desafios dos que estão lutando pelos direitos das pessoas com necessidades especiais.

O Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994) aponta que a escola deve acolher todas as crianças independentemente

das condições pessoais, culturais ou sociais: deficientes e super/dotadas/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Como venho afirmando, exclusão e inclusão não são conceitos que se auto definem e ensino também não possui sentido homogêneo porque depende do mirante de onde se olha, da perspectiva que assumimos, do conhecimento da História, das expressões culturais e do poder.

Bueno (1993) denuncia:

A inclusão social e escolar, da forma como está sendo proposta no Brasil, apresenta profunda contradição interna entre seu ideário e a realidade objetiva. Se por um lado, a inclusão parte da concepção concreta de homem e advoga uma visão universalizante das riquezas sociais, em que as trocas relacionais ocorrem tendo como fundamento as diferenças e, por conseguinte, os conflitos e o crescimento coletivo, por outro, desconsidera o caráter excludente da organicidade social e escolar edificada no discurso da igualdade entre os homens (p.78).

Refletir sobre esses conceitos faz emergir tentativas de respostas que mais são perguntas – um modo de pensar dialeticamente sobre o tema, melhor dizendo, sobre o drama, conforme concepção de Politzer (1928/1998).

O drama implica o homem em sua totalidade e considerado como o centro de certo número de acontecimentos que têm sentido.

Pois o lugar em que estou atualmente não é simplesmente o lugar da minha vida fisiológica e da minha vida biológica, é também o lugar de minha vida dramática, e mais ainda, as ações, os crimes, as loucuras têm lugar no espaço, assim como a respiração e as secreções internas. [...]. O elemento dramático nada mais é que a significação (POLITZER, 1998, p.187).

Ao negar a exclusão, estamos afirmando a inclusão?

Penso que ao negar a exclusão não estamos afirmando a inclusão e começo recusando o que vem sendo chamado de inclusão escolar. De modo algum desejo desvalorizar as iniciativas que vêm sendo tomadas e vivenciadas em pequenos grupos espalhados por esse país de enorme extensão territorial e de uma diversidade incalculável. Nem quero desprezar resoluções ou documentos, congressos, moções, planos de ação, pesquisas, teses e dissertações, pressões populares, cursos de formação de professores – estaria negando a mim mesma, que venho participando desses espaços nos últimos anos. Pelo contrário, desejo

fazer alguns apontamentos a respeito dos discursos caóticos (no sentido de ainda estarem desordenados e confusos) sobre educação e escola para todos aos quais estamos submetidos e sua relação e interdependência com a economia, a política, o poder, a cultura e a sociedade.

Na perspectiva teórica de desenvolvimento humano e de linguagem que assumo – respectivamente histórico-cultural e enunciativo-discursiva, ambas de matriz marxista – faz-se necessário que também se aborde o drama da diversidade, da escola para todos, dos deveres do Estado e de cada indivíduo, sob as esferas do silêncio.

O “não dizer” faz parte da constituição dos sentidos e tem dimensão histórico-política, pois nos dá a ilusão de que há um “já-dito” estável e que, se não foi compreendido, a culpa é do intérprete. É o silêncio da opressão e do oprimido e não ausência de palavras (ORLANDI, 1995). É como se nos dissessem: a inclusão escolar está aí, proposta e oficializada, basta que façam cumpri-la.

Por último, pretendo apontar a escola como lugar privilegiado de ensinar e aprender e localizar na escola as práticas educativas. “Continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros” (JANNUZZI, 2004, p.199).

O drama da diversidade e a educação para todos

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que as habilidades e necessidades de aprendizagem são únicas e que os sistemas educacionais devem levar em conta “a vasta diversidade de tais características e necessidades”, combatendo toda forma de discriminação.

No entanto, desejo firmar a posição da impossibilidade de pertencimento social e capitalismo formarem um par perfeito. Dessa forma seria ingenuidade acreditar em mudanças aos pedaços, como afirma Mészáros (2005):

[...] cair na tentação de reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica auto centrada do capital (p.48).

Inconformados, precisamos de uma luta concreta contra essa abordagem elitista que pretende nos fazer acreditar ser democrática, mas que expropria o processo coletivo das grandes e importantes decisões: a utilização do solo e da posse da terra; o

destino de nossas matas e nossos rios; a preservação das riquezas naturais; o acesso ao trabalho e aos direitos trabalhistas; o atendimento digno à saúde nos diferentes espaços onde está a população que dele necessita; a qualidade do ensino e a qualificação profissional; o saneamento básico; o espaço e qualidade da moradia; o acesso dos deficientes e idosos às novas tecnologias bem como aos avanços arquitetônicos e as opções sobre os tempos e lugares para o lazer, entre tantas outras.

Nossas reflexões, nossos estudos, nossos cursos de formação, nossas participações e colaborações em instituições de ensino, nossas pesquisas participantes ou colaborativas, nossas propostas de estratégias emancipadoras¹ exigem a formação da consciência política, de tal modo que, ao mesmo tempo em que agimos no cotidiano, que trabalhamos incansavelmente por uma escola para todos, enfrentemos a tarefa histórica de gerar mudanças qualitativas das condições concretas de produção da sociedade e a transformação progressiva da consciência. E “[...] não há motivo para esperar a chegada de um ‘período favorável’, num futuro indefinido” (MÉSZÁROS, op. cit, p.67).

A igualdade de condições, em qualquer domínio da vida humana coletiva ou individual, supõe necessariamente igualdade substancial de todos os seres humanos. Substancial no sentido de que não seja apenas formal ou não esteja apenas nas leis ou resoluções, mas que - por princípio da equidade - sejam reconhecidas a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para que as práticas sociais e, particularmente, o processo educacional, contemplem as dificuldades dos alunos em seus vários níveis, sejam elas físicas ou sociais e, portanto, culturais.

Tanto o conceito de direitos humanos quanto o de diversidade têm uma história que não começou agora, hoje ou nas discussões que se têm realizado sobre o direito dos diferentes ou sobre o dever de respeitar a diversidade.

Vamos partir de um pressuposto: não há homogeneidade, há heterogeneidade entre os que habitam sobre o planeta. Há regularidades, mas não igualdades; portanto, quando se fala em direitos iguais para todos, não se pode entender que isso aconteça de forma única. Não podemos tratar os desiguais de maneira igual. Aqui vale lembrar uma passagem célebre de Rui Barbosa²:

¹No sentido de que fala Marx, emancipação é a criação coletiva – socialmente cooperativa e organizada – de desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de formas dignas de associação do controle sobre a natureza e sobre as condições sociais de produção (BOTTOMORE, 2001).

²Disponível em <http://www.culturabrasil.org/zip/aosmococ.pdf>. Consultado no dia 30 de Julho de 2007.

A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade os iguais, ou a desiguais com igualdade seria desigualmente flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo não dar a cada um na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalesssem.

A diversidade faz parte dos direitos humanos e exige o cumprimento de deveres! Quem são os humanos que têm direitos? Quem faz acontecer o direito? Onde está a justiça? Para quem?

E, quando tratamos da educação e escola para todos, o discurso sobre o direito à diversidade tem servido, ainda de forma mais evidente no modo capitalista de organização da sociedade, justamente para que os direitos humanos não sejam para todos os humanos, em sua diversidade.

Os deficientes, principalmente os pobres, não têm acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade. A ciência e a tecnologia avançam, sem, no entanto servir a todos. Não há escadas rolantes, rampas, ônibus com mecanismos especiais para todos os deficientes físicos. Não há sequer escolas públicas aparelhadas para recebê-los, com as necessidades que têm. Não há aparelhos auditivos disponíveis para todos os surdos dos setores populares que deles precisam. Não há Escolas Normais ou Cursos de Pedagogia (salvo exceções) que ensinem os futuros professores a Língua Brasileira de Sinais – a língua dos surdos, ou que ensine o Braille, indispensável para que os cegos possam ler e escrever. Um número nada significativo de livros tem suas versões em Braille. Não fazem parte dos programas as questões da terra (e dos sem ela), dos negros, das mulheres, das crianças que vivem na rua, nem da morte. E quando a escola aborda essas questões fica no nível dualista do bem e do mal, do certo e do errado ou do aconselhamento moralista.

Lembro-me de um episódio que ocorreu no Morro do Borel, no Rio de Janeiro, por ocasião de um estudo realizado por Werner (2001). Uma estagiária do curso de Pedagogia, ajudando alunos que não estavam alfabetizados, participa de uma conversa entre os meninos. Um deles comenta que quem mora no morro é feio porque é negro e é “tudo a mesma porcaria”. A estagiária, na tentativa de valorizar a população da favela, diz: “Porcaria nada. Você deveria ter muito orgulho de sua raça. Os negros foram os principais colaboradores na construção de nossa cidade,

para além de serem pessoas que tiveram muita coragem para suportar o tipo de vida que levaram por muito tempo” (p.14-15). Caindo nas armadilhas das boas intenções, tratou o discurso dos meninos como se fosse transparente e como se as palavras tivessem os mesmos sentidos por serem as mesmas palavras utilizadas na língua. O que o discurso deles significa quando tomadas suas histórias de vida? O que o discurso dela significa considerando a história de seu grupo social? Não há discurso que não se relacione com outro, porque os sentidos dos discursos resultam das relações concretas de vida social.

O conceito de diversidade é repleto de significados e contra-significados. Pode-se fazer qualquer coisa com a palavra – ideológica por constituição e uma arena de luta, lembrando Bakhtin. De acordo com esse pensador,

Aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. [...] Toda crítica viva pode tornar-se um elogio, toda verdade viva pode parecer para alguns a maior das mentiras (BAKHTIN, 1929/1992a, p.47).

O drama dos deveres do Estado e a escola para todos

Jannuzzi (2004), ao se referir à história da educação dos deficientes, conta que, em 1975, estávamos na época do trabalho parcelado – o taylorismo – e treinavam-se os deficientes para tarefas repetitivas: separavam pequenas peças, montavam caixas. Não havia possibilidade de cursar escolas. No capitalismo, o primado é da economia de mercado e a escola deve, portanto, aumentar a competência técnica do trabalhador. Eram impostos disciplina e treinamento. Até 1990, ganhou força o suporte psicológico para garantir a paz nas relações de trabalho – portanto, uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado: produção de mão-de-obra. Após a Declaração de Salamanca (1994), “aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” (p.187).

Responsabilizando a escola pelo saber para todos os cidadãos, a inclusão é proposta em documentos de políticas estaduais, porém, sempre culpabilizando a escola, principalmente os professores, por não estarem preparados para receber os deficientes em suas classes regulares.

Sob o domínio da ótica neoliberal, o Estado fica radicalmente desinteressado por administrar as políticas sociais – há uma transferência da educação, da esfera da política para a esfera do mercado, alerta Mézsáros (op. cit.). Em outras palavras, há um recuo das políticas públicas e um desejo do governo de empurrar as responsabilidades e os destinos da desigualdade para o âmbito privado (DUPAS 2005). Tal recuo aumenta as iniciativas de filantropia, promovendo a imagem das empresas e utilizando-se do recurso de marketing – o que é profundamente despoliticizador; aumenta a exclusão social e conseqüentemente a escolar. “A educação é prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 2003, p.31).

Se o espaço para a operação de políticas públicas está sensivelmente diminuído, a manipulação por parte de quem detém o poder aumenta. A meritocracia ganha espaço e veicula-se em diferentes esferas da comunicação que os culpados são os indivíduos que não se esforçam, que são acomodados e que quem luta pela melhoria de vida consegue sucesso, ou seja, há uma propaganda enganosa de que as iniciativas individuais é que são responsáveis pelo progresso de cada um.

A escola incorporou tal discurso e o reproduz em suas salas de aula, no seu dia-a-dia, na sua forma de avaliar, nas críticas que faz aos pobres e aos deficientes e suas famílias. É a mãe que não se interessa; é o pai que não trabalha; é o aluno que se distrai e não estuda; é o deficiente que não tem condições de acompanhar a escola regular; são os professores das séries anteriores que não ensinaram...

Escola para todos? Para quê? Para fazer o quê com os alunos que precisam muito da escola e dependem dela para se apropriarem dos saberes científicos? Que precisam dela para sair do lugar onde estão – do senso comum imposto pelos muitos anos de não participação nas políticas públicas? Pensemos no número de adultos analfabetos que, quando crianças, ficaram injustamente sem escola para trabalhar. Pensemos no número incalculável de alunos que terminam o ensino fundamental sem ao menos saberem ler e escrever. Pensemos nos deficientes que ficam alijados de conhecimentos escolares porque são considerados incapazes.

Tenho me preocupado muito com a formação dos professores, tanto a inicial quanto em serviço, porque os cursos, as palestras, as oficinas, os projetos municipais, estaduais ou federais que se apresentam como meios para melhorar

as condições da população e afirmam que tudo é “pelo social” não têm sido analisados com a profundidade necessária e têm sido formados educadores com “consciência ingênua” – como disse Paulo Freire.

Das possibilidades

A XI tese sobre Feuerbach, redigida por Marx e Engels em 1845 e 1846, é um primeiro chamado aos que querem uma educação de qualidade para todos e é com ela que começo a apontar alguns caminhos: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX e ENGELS, 1996, p.14).

Não é de hoje que nos encontramos professores e pesquisadores de todo o Brasil em diferentes espaços para discutir sobre os alunos com as chamadas necessidades especiais. Ao mesmo tempo em que nos esforçamos incansavelmente para tomar posições, decisões e implementar ações – e assim devemos continuar a fazer –, é bom lembrar que nem ao menos conhecemos bem o que são essas necessidades, pois do que cada professor precisa, do que cada aluno carece, o que cada escola demanda, em diferentes momentos históricos e em múltiplos ambientes, é demasiado complexo para admitirmos com garantias que já sabemos tudo. As pesquisas revelam algumas esferas dessas necessidades, analisam o cotidiano de algumas escolas, ouvem professores, alunos, pais, governantes, administradores, mas ainda necessitamos de humildade destemida para aprender sobre esta realidade a fim de persistir na busca incessante de caminhos que só poderemos percorrer nos organizando cada vez mais e melhor. Gramsci nos deu uma lição de organização quando escreveu:

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco com relação às suas forças. Isso é verdadeiro até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e se essa modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível (1989, p.40).

Para refletir sobre as possibilidades de uma escola que atenda a todos os seus alunos e consiga que os meninos e meninas, jovens e adultos estejam realmente inseridos no processo de ensino-aprendizado, pretendo abordar três dimensões do problema, em forma de perguntas: Por que escola para todos? Quais tarefas são urgentes no interior da escola? Como as práticas pedagógicas na sala de aula podem alterar o nível de desenvolvimento cognitivo?

a) Por que escola para todos?

Quanto mais progride a humanidade e mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...]. Esta relação entre progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p.273).

A escola deve ter compromisso com a diminuição das desigualdades sociais. Basta que comparemos, ainda que baseados no senso comum, o nível de aprendizagem dos diferentes segmentos sociais da sociedade. Por que as crianças mais empobrecidas sabem menos sobre as ciências, a matemática, a história, os direitos, os deveres, as políticas públicas, o mundo do trabalho, as artes?

A escola deve ser responsável pela inserção cultural dos indivíduos. Cultura, na perspectiva que estou assumindo – a perspectiva histórico-cultural – é uma prática social que nasce das relações sociais e é produto do trabalho do homem. Cultura é a totalidade das produções humanas: técnicas, artísticas e científicas, das tradições, instituições sociais e práticas sociais. Tudo o que é obra do homem (Vigotski, 1929/2000). Como é que as novas gerações vão se apropriando das obras humanas para se encarnarem na cultura e para produzirem obras culturais? Como conhecer e aprender a produção cultural das sociedades letradas que nomeamos de sistema da escrita? Como conhecer e se apropriar de conhecimentos históricos, físicos, químicos, biológicos, matemáticos, artísticos que a humanidade foi produzindo na história? Como aprender a fazer uso de tais conhecimentos? Como se apropriar da tecnologia? Como saber distinguir entre os diferentes caminhos a seguir na vida? Como apurar o espírito crítico? Como aprender a enfrentar as mais diversas situações da vida social? Como se munir de armas para vencer os inimigos: a fome, o desemprego, a exclusão social? Como sair de uma situação de submissão e escravidão? Como se libertar? Com quem aprender? Junto com quem aprender? Quem vai ensinar? Onde vai ensinar?

Se, na concepção que assumo, aprendemos a ser homens com outros homens, educação é processo cultural e histórico, cujo destino e função são, parafraseando Saviani (1991/2000), produzir diretamente, intencionalmente, em cada uma das pessoas, aquilo que é produzido coletivamente pela humanidade na história, ou seja, identificar os elementos da cultura que precisam ser assimilados, apropriados, encarnados pelos indivíduos da espécie humana para que esses indivíduos se humanizem – tornem-se homens. É função da educação, e especificamente da escola,

escolher os meios adequados para que a apropriação da cultura aconteça em cada tempo, em cada espaço, em cada ser humano. A escola existe para isso! Mas ensinar a todos. Não deixar ninguém de fora! Enfrentar as diferenças e as contradições que são próprias da sociedade porque são humanas, culturais e históricas.

A escola existe para propiciar instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (saber científico). A partir desse saber sistematizado é que se devem organizar o currículo e o projeto municipal, estadual ou nacional de ensino. Para que a escola possibilite inserção sócio-cultural, é necessária uma visão crítica de mundo; é preciso saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história.

b) Quais tarefas são urgentes no interior da escola?

Há compromissos que devem ser assumidos em curto prazo, sem que os de médio e longo prazo sejam considerados de menor importância.

Sem ordem de prioridade, por serem todas elas igualmente necessárias, é urgente que tenhamos conhecimentos mais rigorosos sobre as necessidades de acesso ao prédio da escola. Visito algumas delas já há alguns anos e em diferentes estados do Brasil e verifico a precariedade da organização do espaço físico: parece que a escola para os pobres deve ser pobre e que a escola para os deficientes deve satisfazer-se com pequenos arranjos e reformas que nem de longe atendem à real necessidade dos alunos. Mal se consegue andar entre as carteiras; quase não se enxerga o que está escrito na lousa, na maioria das vezes já velha e repintada – lousa que as escolas dos ricos colocariam no lixo. Presenciei algumas salas de aula cujas carteiras ainda são aquelas duplas, de ferro, pesadas e que não se consegue fazer com que saiam dos lugares para um arranjo de grupos de alunos. Armários aos pedaços. Banheiros sem qualquer possibilidade de acesso autônomo dos deficientes físicos. Salas de apoio que são espaços adaptados, na maioria das vezes uma salinha que deram um jeito de aproveitar acomodando divisórias. Não podemos negar as tentativas de algumas prefeituras em organizar melhor esse espaço, provando que as possibilidades existem quando se tem vontade política e/ou pressão da comunidade. Em um país onde se gastam milhões com a preparação para a visita do Papa e com os desvios escandalosos de verbas públicas, não se concebe que novas escolas não sejam construídas e que o número de alunos não seja menor por sala. E esse é o segundo ponto.

Em encontros com professores, parte de meu trabalho diário, ouço quase como uma súplica que em cada sala de aula onde estão alunos com necessidades de atendimento individualizado ou em pequenos grupos, eles possam trabalhar com um número menor de crianças ou adolescentes por sala de aula. Isso não é impossível e é prioridade se queremos que o professor ensine e todos os alunos aprendam de acordo com suas necessidades, no momento adequado, com instrumentos apropriados. “Incluir” – para utilizar o termo em circulação – não é apenas matricular na escola e isso vimos dizendo há tempo! Vigotski insiste que, para que as crianças deficientes (ou vítimas do fracasso escolar) possam alcançar os mesmos objetivos que propostos pela escola comum (em contraposição à escola especial de seu tempo) se devem usar “meios absolutamente especiais” (1929/1987, p.34). Meios especiais são também o espaço físico adequado, um número menor de alunos por classe e um professor auxiliar por sala de aula.

Um terceiro e último ponto sobre as necessidades urgentes da escola refere-se ao trabalho coletivo dos profissionais que trabalham na unidade escolar. Um dos “modismos” atuais, produto direto da filosofia pós-moderna, é o discurso do “professor reflexivo que pensa a sua prática”. Quero deixar claro que não estou me referindo à necessária reflexão, mas à superficialidade com que esse discurso tem chegado aos professores e aos formadores de professores, felizmente não por todos os pesquisadores.

Marx e Engels, na VIII tese sobre Feuerbach, afirmam que há a prática e a compreensão da prática – atividade humana fundamentada teoricamente, ou seja, a práxis. Ribeiro (2001) esclarece sobre o conceito de práxis depois de abordar a questão de que a matéria-prima da educação e da educação escolar é a consciência do aluno. “[...] o conhecimento é o instrumento básico de ação sobre a referida matéria-prima; e é preciso ressaltar que não é qualquer forma de conhecimento; em se tratando de educação escolar trata-se do conhecimento científico” (p.30).

A autora continua explicando que, se não houver compreensão de que a atividade educacional escolar é uma forma específica de práxis, a consequência é grave porque corremos o risco de nos mantermos em atitude contemplativa diante do que fazemos e do que precisa ser feito.

O trabalho coletivo dos profissionais da escola, assumido do ponto de vista da práxis, como muito brevemente foi abordado acima, exige que professores,

coordenadores, diretores e demais funcionários participem da elaboração e execução do projeto escolar – ou também chamado de Projeto Político-Pedagógico. Tal projeto não é um conjunto de papéis que se escreve para cumprir uma ou outra exigência administrativa, mas é a vida da/na escola.

O comportamento humano está relacionado, “por um lado, aos acontecimentos dentro dos quais se desenvolve a vida humana e, por outro, relacionado ao indivíduo, enquanto sujeito desta vida” (POLITZER, *op. cit.*, p.186), ou seja, o drama – a vida tomada como totalidade e repleta de sentidos. Pois são esses sentidos da vida e das ações humanas que precisam ser compreendidos, estudados, discutidos e analisados pelo coletivo da escola. Estudar e tomar decisões. Rever as decisões quando da análise dos casos; ter um efetivo compromisso com as famílias dos alunos; chamar a comunidade a participar das atividades na escola, conhecer e tomar decisões; principalmente, respondendo às questões que são suscitadas pelas análises de Saviani sobre o papel da escola (2003): como tornar o conhecimento assimilável pelas novas gerações? Como identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana? Quais as formas mais adequadas para atingir esse objetivo? Como distinguir o essencial do secundário, o fundamental do acessório? Como não ser iludido pela falácia do dualismo clássico e moderno? Como organizar os meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) para que cada indivíduo singular realize a humanidade produzida historicamente? De que meus alunos mais necessitam para aprender? O que sabem? Como sabem o que sabem? Quais as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de escola de necessidades especiais estão os professores e profissionais da escola assumindo? E os conteúdos específicos? Precisamos estudá-los. Como? Quais? Com quem? Como as práticas pedagógicas podem, efetivamente, mediar significações? O que se pode fazer para promover encontros com os pais e deles fazer co-participantes do processo de desenvolvimento de nossos alunos? Quero mesmo ser professor?

c) Como as práticas pedagógicas na sala de aula podem alterar o nível de desenvolvimento cognitivo?

Não seria possível nem prudente falar do cotidiano, do dia-a-dia da sala de aula sem que outras reflexões fossem ao menos apontadas. Agora já podemos pensar em discutir algumas práticas, tentando fundamentá-las de acordo com os

pressupostos das concepções que as embasam, com a preocupação constante de contextualizar política e economicamente o ensino na sala de aula – esse miúdo fundamental na vida da escola e do aprendizado e lócus privilegiado de exercício dos direitos de acesso aos bens culturais da humanidade.

Se a escola, por si, não dá conta da transformação da sociedade e dos sistemas econômicos e políticos, se ela não é autônoma em relação ao poder e às decisões políticas e econômicas internacionais e nacionais, tem, no entanto, seu papel de máxima importância – a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995; MÉSZÁROS, 2005).

É do conceito marxiano de instrumento técnico de trabalho que Vigotski elabora o conceito de signo e de mediação semiótica para explicar a natureza social e cultural das funções psicológicas superiores ou culturais – propriamente humanas. O que precisa fazer a escola? Justamente o desenvolvimento das funções superiores/culturais, de maneira organizada, sistemática e intencional. Em um de seus escritos sobre a consciência (função cultural por excelência), Vigotski (1991) começa com uma citação clássica de Marx³ que nos ajuda a entender esse papel da instrução/ensino, como veremos mais adiante:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece o resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

A base essencial do pensamento humano é a possibilidade de transformar o biológico em cultural. Encontramos aí os fundamentos da educação de forma geral e a dos deficientes e dos alunos que necessitam de caminhos pedagógicos alternativos, em particular. No “coração” desses ensinamentos está a significação – criação e uso de signos. E a linguagem é signo. A unidade de análise do pensamento e da palavra é a significação. A mediação pedagógica nada mais é que mediação semiótica, ou seja, simbólica.

³MARX, K. O Capital, Livro 1, Volume I, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 202.

Significar é encontrar para cada coisa o signo que a representa para si e para o Outro. É passar do plano do perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são. [...] O que nos permite dizer que é a ordem simbólica que confere à atividade biológica do homem sua capacidade criadora (PINO, 2005, p. 147).

Como o processo de significação concretiza-se na vida cotidiana e inaugura a compreensão do mundo, das coisas e de si mesmo, aprender na escola é apropriar-se das significações já elaboradas de conhecimento e (re)elaborá-las. É nas condições concretas das interações entre professores, alunos e conhecimento que o desenvolvimento cultural se processa, incessantemente. A inserção cultural dos deficientes e/ou pessoas com alterações no desenvolvimento exige uma programação escolar que coloque em primeiro plano as funções superiores (linguagem, cálculo, imaginação, consciência, leitura e escrita, percepção dirigida, atenção e memória voluntárias, comparação, gesto indicativo, artes, tecnologia, afetividade, tomadas de decisão, levantamento de hipóteses, planejamento, avaliação das próprias ações e das ações dos outros...) – repetindo, tudo o que é propriamente humano e, portanto, cultural.

Ainda estamos ensaiando uma escola que privilegie as funções superiores no lugar dos exercícios nomeados erroneamente de concretos. É preciso que os profissionais da educação e principalmente os professores reconheçam a diferença entre material manipulável e material concreto. O que se tem nomeado de material concreto, na verdade, é abstrato. Um palito que representa uma unidade é signo. O palito não é o número um. Está no lugar do número um, por convenção. Uma letra em madeira recortada, por exemplo, com o formato da letra A, não é o /a/, mas é signo. Tampinhas de garrafa para fazer contas são signos. Portanto, pertencem à esfera do simbólico. Ninguém viu o número um andando por aí, cumprimentando a gente – é signo. A letra “A” é signo, pois mais se parece com um telhadinho de chalé, porém, por convenção, em nosso sistema de escrita é a letra A, com diferentes sons dependendo do lugar que ocupa na palavra. Reconhecer o que é simbólico norteia o professor na escolha das atividades que propõe no sentido de desenvolver as funções psíquicas superiores/culturais favorecendo a compreensão do mundo.

O primeiro e mais importante aspecto a ser levado em consideração no planejamento e na execução das aulas refere-se ao caráter semiótico do

desenvolvimento humano – a apropriação cada vez mais intensa do uso de signos. Vigotski, em seus estudos de Defectologia⁴, alerta os professores e educadores na execução do planejamento e das práticas pedagógicas:

Precisamente porque a criança atrasada mentalmente⁵ depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco o pensamento abstrato concedido a si mesmo, a escola deve libertá-lo do excesso de visualização que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos. Em outras palavras, a escola deve não só adaptar-se às deficiências desta criança, mas lutar contra elas e vencê-las (1997, p. 36).

Trata-se da visão prospectiva da educação que tinha Vigotski. O processo educativo não deve atenuar as dificuldades advindas da deficiência, mas concentrar todas as forças para compensá-las. Os deficientes (e diríamos, hoje, todos os nossos alunos empobrecidos e pouquíssimo escolarizados, mesmo que matriculados na escola) têm forças psíquicas, vontade de viver e de ser socialmente válidos, mas “as forças positivas que [a criança] põe em ação estavam à margem da educação” (op. cit., p.47).

Pensar e fazer a escola e seu cotidiano nessa concepção imprime ao ensino – nas interações concretas entre professores, alunos, conhecimento, material didático e estratégias – o caráter de utilização de recursos semióticos como criação positiva de formas de trabalho que atendam às peculiaridades do desenvolvimento dos alunos, tanto as de gênese biológica quanto as que são constituídas na vida social.

Para finalizar, aponto algumas questões que precisam ser debatidas e respondidas para que a escola desempenhe o papel que em todo o texto busquei imprimir.

O que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? O que e como conseguem significar com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações em seu meio e seu convívio? Qual a natureza e a estrutura da deficiência e/ou da dificuldade? Que pistas

⁴Defectologia, conceito utilizado por Vigotski em sua época. É a ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema que integrava, numa unidade, os aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise da deficiência.

⁵Termos usados em seu tempo. Sabemos que Vigotski nasceu no final do século XIX (1896) e realizou seus estudos e pesquisas no início do século XX, morrendo em 1934.

os alunos nos fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Com que esferas do simbólico vamos escolher trabalhar, em quais vamos intervir, embasados nos conhecimentos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – especificamente humanas? Que esferas do simbólico são fundamentos de outras esferas (mesmo que saibamos que o desenvolvimento acontece na inter-relação de funções)? Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: **para quê?** – nossas metas maiores – baseadas no referencial teórico e na visão de sujeito; **por que essas e não outras?** – dependendo de nossos objetivos, de acordo com as metas maiores estabelecidas; **como desenvolvê-las?** – estratégias metodológicas coerentes com o para quê e o porquê; **por quanto tempo?** – quais as pistas que o sujeito nos fornece para acrescentarmos, reduzirmos, ampliarmos, modificarmos? – **O que e como registrar** o desenvolvimento e a intervenção? O que fazer com as observações registradas? **Como lidar teoricamente** com os registros – que análise fazer? Para quê?

A aprendizagem gera desenvolvimento e o processo de desenvolvimento do pensamento não se realiza do individual para o social, mas, ao contrário, do social para o individual, explica Vigotski (2001). Portanto, ensinar o que está fora de seu universo cotidiano – sua compreensão imediata – movimentando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, pela intervenção direta, organizada, planejada, intencional, é, na verdade, ir além da deficiência/dificuldade.

Com a consciência de que há forças atuando sobre nós que pertencem à agenda do pós-modernismo, devemos reconhecer/identificar que somos empurrados para o caminho inverso – o da fragilidade e do espontaneísmo, da aceitação resignada e dos programas simplificados e demasiadamente empobrecidos de conteúdos.

Restam ainda problemas, que muitas vezes impedem ou dificultam bastante que caminhemos na meta das possibilidades: além das questões já discutidas neste texto e as que apontei no item das tarefas urgentes das escolas, falo do tempo do ano letivo e das pressões que sofremos, nós, professores, para o cumprimento de um determinado programa que nem sempre é significativo e pertinente às necessidades de inserção cultural das crianças e jovens que necessitam de mais tempo para se apropriarem do mundo da cultura e desenvolverem as tarefas de que efetivamente necessitam. Não adianta continuarmos nos enganando com o engodo da progressão continuada que, se

é, em tese, uma possível alternativa para que se tenha uma visão prospectiva e não retrospectiva do desenvolvimento e aprendizado, por outro lado, tem resultado em mais prejuízos do que proporcionado avanços, pelo menos nas condições concretas em que tem sido efetivamente realizada.

Digo isso porque acredito, como diz Vigotski (1997), que devemos deixar que a criança deficiente e/ou com dificuldades estude por mais tempo e que mesmo aprendendo menos, a ela devem ser ensinadas as mesmas coisas que são ensinadas aos outros alunos não deficientes. Todos os nossos alunos devem receber a mesma preparação para a vida – as mesmas metas por caminhos diferentes.

Palavras finais

A pergunta inicial já não tem mais sentido. Como perguntar se existe “ensino inclusivo”? Se ensino ou instrução, se educação e escola são práticas sociais e fazem parte da história das sociedades letradas, significa que é para todos. Colocar um adjetivo – inclusivo – parece-me inoportuno e teoricamente insustentável. Pode haver verdadeiramente educação que não seja para todos, mesmo que a História nos conte que sim? Poderia existir alguém do gênero humano que não tenha direito de acesso aos bens materiais e culturais que a humanidade vem desenvolvendo ao longo de sua história?

Antonio Gramsci e Aléxis Leontiev ajudam-me a terminar este texto:

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação dentro de uma bitola (GRAMSCI, 1958, p.59 – itálico do autor).

O verdadeiro problema não está na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender a humanidade. Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (LEONTIEV, 1978, p.283-284).

Resumo: Exclusão e inclusão não são conceitos que se auto definem e ensino também não possui sentido homogêneo porque depende do mirante de onde se olha, da perspectiva que assumimos, do conhecimento da História, das expressões culturais e do poder político. Se ensino ou instrução, se educação e escola são práticas sociais e fazem parte da história das sociedades letradas, significa que é para todos. Colocar um adjetivo – inclusivo – parece-me inoportuno e teoricamente insustentável. Não poderá haver verdadeiramente educação que não seja para todos, mesmo que a História, muitas vezes nos mostre o contrário. Não poderia existir alguém do gênero humano que não tenha direito de acesso aos bens materiais e culturais que a humanidade vem desenvolvendo ao longo de sua história.

Palavras-chave: Ensino Inclusivo – Direito à Educação – Práticas Escolares

Abstract: Exclusion and inclusion are not self-defining concepts and teaching, also, does not have a homogeneous meaning because it depends on the point from where we look at it, the perspective we take, our knowledge of History, the cultural expressions and the political power. If teaching or instruction, education and scholarization are social practices and are part of alphabetized societies' history, it means it is for all. To put an adjective – inclusive – seems to me inopportune and theoretically unsustainable. There cannot truly be education that is not for all, even if there are in History many counter-evidences. There should not exist any human being without his rights of access to material and cultural assets which humanity has been developing through its history.

Keywords: Inclusive Teaching – Right to Education – Scholar Practices

Referências

- ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BOTTOMORE, T. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. MEC. Subsídios para formulação da política de Educação Especial. Brasília, 1993.
- BRASIL. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. LEI nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Parecer nº 15/98.
- BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira: integração-segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUCA, 1993.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994, 54p.
- DUPAS, G. Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: UNESP, 2005.
- EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994, 45p.

- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRAMSCI, A. Scritti giovanili. Torino: Einaudi, 1958
- _____. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARX, K. O Capital, Livro 1, Volume I, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, K e ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.
- PINO, A. As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- POLITZER, G. Crítica dos Fundamentos da Psicologia: a Psicologia e a Psicanálise. Piracicaba: Unimep, 1998.
- RIBEIRO, M. L. S. Educação Escolar: que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARBOSA, R. Oração aos moços. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/zip/aosmoccos.pdf>. Consultado em 30 jul.2007.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica. Campinas: Autores Associados, 2003.
- UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Nova Iorque, 1990.
- VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas I. Madrid: Visor, 1991.
- _____. Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.
- _____. Manuscrito de 1929. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Número Especial (n.71) Vigotski: O Manuscrito de 1929 – Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, 2000. p.23-44.
- WERNER, J. Saúde & Educação. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

Recebido em agosto de 2009

Aprovado em setembro de 2009