

Tema
INCLUSÃO

A Concepção dos Professores do Ensino Regular Sobre a Inclusão de Alunos Cegos

The Conception of Teachers of the Ordinary School about the Inclusion of Blind Students

*Cristiane Vales Maciel
Rosinete dos Santos Rodrigues
Arley José Silveira da Costa*

RESUMO

Segundo Vygotsky, o processo de aprendizagem resulta da interação com outros sujeitos sociais, o que permite ao indivíduo construir sua representação simbólica do mundo. Pretende-se mostrar aqui a importância da interação social, que se traduz no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Considerando que os professores e sua forma de pensar a inclusão desempenham papel importante na escola, buscamos investigar as concepções dos educadores quanto à inclusão do aluno cego na sala de aula regular. A pesquisa envolveu 53 professores de quatro escolas do ensino regular de Macapá-AP. A análise das concepções permitiu categorizá-los em inatistas (16,98%), comportamentalistas/ambientalistas (28,30%) e interacionistas (39,63%), restando 15,09% não passíveis de categorização. É necessário que a formação docente envolva a compreensão do homem, sob uma perspectiva sociointeracionista, e que o Estado assuma seu papel de fornecer as condições de qualificação e de atuação dos professores para que o processo inclusivo possa ocorrer e permitir ao aluno cego o acesso aos instrumentos histórico-culturais disponíveis em sua sociedade.

Palavras-chave: inclusão, aluno cego, diferenças.

ABSTRACT

According to Vygotsky, the learning process results from the interaction with other social subjects, which allows the individual to build up his own symbolic representation of the world. It is intended to show here the importance of the social interaction translated into the process of including students with special education needs in the regular teaching. Taking into account that teachers and their way of thinking about inclusion play an important role at school, we have tried to investigate the educators' conceptions concerning the blind student's inclusion in the regular classroom. The research was made with 53 teachers from four schools of the regular teaching in Macapá-AP. The analysis of the conceptions allowed to categorize them as innatists (16,98%), behavioralists/ environmentalists (28,30%), interactionists (39,63%), and 15,09% could not be categorized. It is necessary that the teacher's formation include the comprehension of man, under a sociointeractionist perspective, and that the State take upon itself the duty to provide for the conditions of the teachers' qualification and work, so that the inclusive process may occur and allow the blind student to access the historical-cultural instruments available in his-her society.

Keywords: inclusion, blind student, differences.

Introdução

A rejeição dos professores do ensino regular à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na classe comum implica o entendimento dos fatores que excluem uma parcela considerável da sociedade do domínio das ferramentas culturais. Assim, este trabalho, com fundamentação na teoria sócio-histórica de Vygotsky, busca identificar a Concepção dos Professores do Ensino Regular sobre a Inclusão de Alunos Cegos.

A construção coletiva de uma nova escola que trabalhe as diferenças e potencialidades individuais como fator de crescimento para todos os educandos é hoje uma tarefa que se impõe, sendo necessário, portanto, buscar alternativas que resultem em transformações positivas nas escolas regulares que estão recebendo cada vez mais alunos com necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 1997). Esta abordagem inclusivista iniciou-se na década de 90, mas foi antecedida por diferentes etapas (CASARIN & GOFFREDO, 1997), caracterizando três paradigmas: segregação, integração e inclusão.

Esta pesquisa também procura mostrar que a concepção do professor do ensino regular frente à inclusão do aluno cego nas classes regulares, muitas vezes, não está alicerçada em nenhuma teoria do conhecimento, ou apresenta apenas pontos de cada uma delas. Busca-se identificar em suas falas um embasamento teórico que subsidie sua prática pedagógica, o que certamente influencia sua forma de conceber a inclusão do aluno cego, segundo as seguintes teorias: Inatista, Comportamentalista/Ambientalista e Interacionista.

Paradigmas da Educação Especial

Em cada época da história universal afirma-se o reconhecimento de atitudes em relação às pessoas com deficiência. Na era pré-cristã, observam-se ações de negligência e maltrato. Em seguida, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-las e compadecer-se delas. Nos séculos XVIII e XIX, surge a institucionalização da Educação Especial, oferecendo-lhes uma educação à parte. As atitudes elencadas acima são características do paradigma da segregação (BUENO, 1993).

No final do século XX, observa-se um movimento que tende à valorização das pessoas deficientes e sua integração no meio social, tanto quanto possível; é o paradigma da Integração. Este movimento culmina hoje com uma nova mudança nos paradigmas educacionais, fazendo surgir, assim, o paradigma da Inclusão, que tem como princípio norteador oferecer uma educação para todos (SILVA, 1998; BUENO, 1993).

O termo inclusão foi oficializado na Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994. Dessa conferência mundial resultou a Declaração de Salamanca, um documento que definiu os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com necessidades especiais, e afirmou a consolidação imediata de ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade das crianças e atender quaisquer que fossem as suas necessidades (BRASIL, 1998; LIMA, SILVA, SANTANA, 1999).

O paradigma da inclusão, para Veríssimo (2001), caracteriza-se por um processo no qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Trata-se de um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscaram equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Teorias do Conhecimento e a Educação

Teoria Inatista

A teoria inatista do conhecimento tem como base filosófica o racionalismo de Descartes, onde há a indagação a respeito da capacidade humana para conhecer a verdade (ARANHA, 1998; GILES, 1983). Esta verdade é alcançada através de idéias fundamentais que estão inatas na alma e não a

partir da realidade do mundo, que deixa de ser a origem do conhecimento (GHIRALDELLI, 2002). A busca pela verdade vai encontrar no sujeito, na subjetividade, os critérios para afirmar algo como verdadeiro, quer dizer, o sujeito possui precedência no processo de conhecimento. Para Descartes, as idéias fundamentais claras e distintas não se originam do particular, pois já se encontram no espírito do ser humano, como instrumentos de fundamentação para a obtenção de outras verdades. São idéias inatas, que não têm a possibilidade de erro, uma vez que vêm da razão, não sofrendo influências das idéias que vêm de fora (ARANHA, 1996).

Teoria Comportamentalista / Ambientalista

Em oposição ao inatismo, a concepção comportamentalista ou ambientalista atribui um grande poder ao ambiente no desenvolvimento humano. Cada pessoa é vista como aquela que deve se adaptar ao meio em que se encontra. Esta teoria deriva da corrente filosófica chamada empirismo, que dá ênfase à experiência sensorial como fonte de todo conhecimento, e tem no filósofo Locke seu principal expoente, o qual afirmava não haver nada em nossa inteligência que não tenha passado antes pelos sentidos (MARQUES, 2001). Estes se reúnem e formam as percepções, que originam as associações e tornam-se idéias (CHAUI, 2001).

Teoria Interacionista

O sujeito passou a ser visto na teoria interacionista não apenas do ponto de vista orgânico ou apenas como o resultado de influências do meio, mas sim como aquele responsável pela construção e reconstrução de suas estruturas cognitivas, dentro de uma perspectiva de interação (MARQUES, 2001). Nessa interação, fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente, formando uma complexa combinação de influência. Assim, os interacionistas discordam das teorias inatistas, que desprezam o papel do ambiente, e das concepções ambientais, que ignoram fatores maturacionais.

A Inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Visão Sócio-histórica de Vygotsky

Vygotsky deixou grandes contribuições para a educação de crianças com necessidades especiais, chamando atenção para alguns pontos na teoria sócio-histórica concernentes ao ensino dessa "clientela". Postulou a concepção de que crianças deficientes mentais e físicas poderiam ser educadas em ambientes que lhes proporcionassem maior interação ao invés do contato apenas com crianças na mesma situação. Argumentou também que se o cego, o mudo ou a criança mentalmente retardada fosse educada de maneira isolada daquelas crianças "normais", seu desenvolvimento se daria de forma mais restrita (MONTEIRO, 1996).

Disse ainda que o desenvolvimento da criança portadora de deficiência é igual ao de todas as outras crianças. Sendo igual e visto sob a abordagem dialético-interacionista, onde as funções psicológicas desenvolvem-se nas inter-relações da criança com os diferentes contextos culturais e históricos. Os significados socialmente construídos e todas as funções aparecem duas vezes: primeiro, no nível social (interpsicológico) e, depois, no nível individual (intrapsicológico). Então, o desenvolvimento de uma criança não pode ser analisado unicamente sob a perspectiva biológica ou como resultado de influências externas, mas como aquele que se origina da interação da criança com a realidade, com outros sujeitos sociais, o que só é possível por meio de uma pedagogia integradora-inclusivista, como já preconizava Vygotsky décadas antes de se falar em interação e inclusão (BEYER, 1999).

A Educação Especial deve, então, possibilitar, da forma mais eficaz possível, o acesso da pessoa com necessidades especiais aos instrumentos culturalmente mediados, tendo como principal preocupação a modificação do comportamento desta pessoa para que ela possa apropriar-se destes instrumentos. No espaço escolar, isto significa a adaptação de metodologia de ensino, levando-se em consideração as particularidades da pessoa com deficiência e suas possibilidades diferenciadas

de acesso aos instrumentos histórico-culturais e a plena interação social que só se dará de maneira significativa se lhes forem oferecidas experiências coletivas que não se realizarão somente na convivência com pessoas "iguais" a elas. É exatamente na diversidade – que só a inclusão propiciará – que as trocas mediadoras se tornam mais ricas e produtivas.(BEYER, 1999).

Metodologia

Sujeitos: participaram do estudo 53 professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental da cidade de Macapá-AP.

Procedimentos: Dentre as escolas da rede pública da cidade de Macapá/AP foram selecionadas as Escolas Estaduais: José de Anchieta, Tiradentes, Carmelita do Carmo e Integrada de Macapá, por possuírem ou já terem possuído atendimento a alunos com deficiência visual. A pesquisa foi concretizada no primeiro semestre de 2002. Para efetivação da coleta de dados realizou-se uma visita às escolas, onde foi apresentado aos diretores o objetivo desta pesquisa, solicitando-lhes autorização e apoio junto aos professores para que colaborassem com a mesma, respondendo a um questionário e a uma entrevista semi-estruturada. No contato com os professores explicou-se o objetivo do trabalho e o desenvolvimento da metodologia por meio de aplicação de questionário e de entrevista. Ambos foram realizados nos meses de março e abril de 2002, no horário do intervalo da escola para o lanche, tendo como local a sala dos professores. No questionário, os próprios professores registraram suas respostas, sendo investigadas características que permitissem perceber o perfil profissional dos mesmos e sua prática em sala de aula no Ensino Fundamental, por meio das seguintes questões: idade do professor; tempo de formação; formação específica na área da deficiência visual; auto-avaliação do conhecimento pedagógico. Em seguida, realizou-se uma entrevista semi-estruturada que foi registrada por meio de gravadores. As respostas foram transcritas e analisadas, tendo como objetivo perceber a concepção do professor do ensino regular frente à inclusão do aluno cego em sua classe. As perguntas que nortearam a entrevista foram as seguintes:

- Como você percebe a inclusão do aluno cego na rede regular de ensino?
- Se amanhã você recebesse um aluno cego em sua sala de aula, haveria mudança no seu planejamento?
- Como você concebe a aprendizagem e a construção do conhecimento do aluno cego?

Descrição e Discussão dos Dados

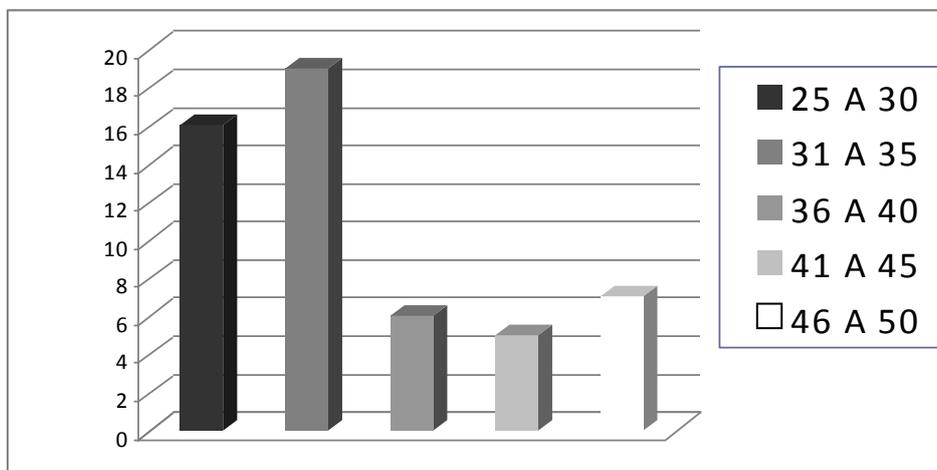


Gráfico 1 - Demonstrativo da Idade dos Professores

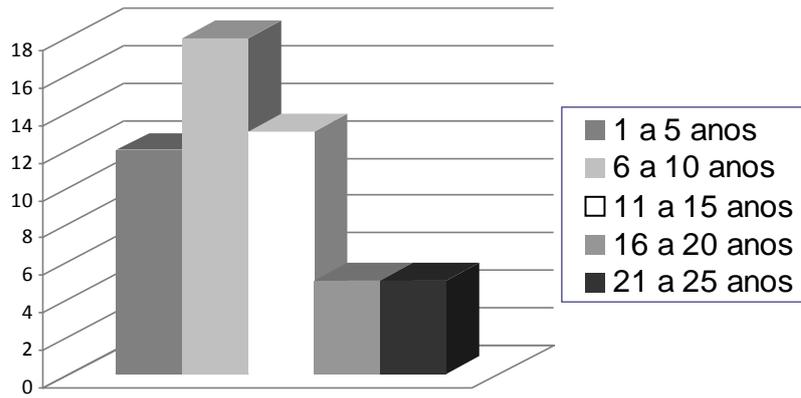


Gráfico 2 - Demonstrativo tempo de serviço no magistério

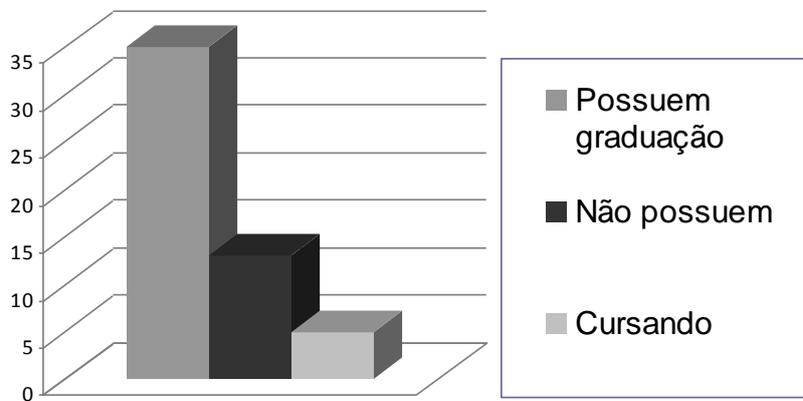


Gráfico 3 - Demonstrativo do grau de instrução dos professores

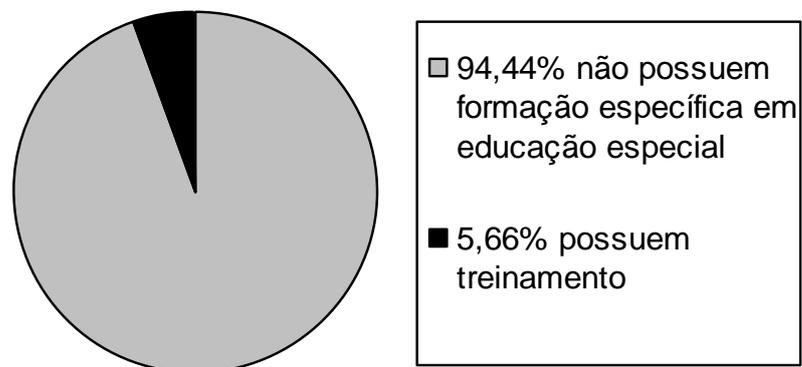


Gráfico 4 - Demonstrativo da formação específica na área de deficiência visual

A análise das opiniões defendidas pelos educadores ao longo das entrevistas permitiu a identificação de sua concepção sobre a inclusão do aluno cego na classe regular, o modo como a mesma interfere em sua atuação prática ou, pelo menos, influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem, evidenciando três teorias do conhecimento – Inatista, Comportamentalista e Interacionista – que foram relacionadas com os três principais paradigmas da Educação Especial – Segregação, Integração e Inclusão, respectivamente.

A pesquisa identificou um grupo de nove educadores (16,98%) que concebem a aprendizagem do aluno cego como uma estrutura inata e determinada biologicamente, onde o meio quase não interfere no processo de desenvolvimento, pois tudo já está definido no nosso DNA, ou "amadurecerá diante das pressões do meio" (REGO, 2000). Observe a fala do professor:

"(...) não aprendem nada. Atrasa todo o desenvolvimento da sala de aula e não aprendem, isso é uma realidade".

"(...) então aqueles que já foram preparados eles vêm, aqueles que não estiverem (*preparados*) continuam nessa escola, até ele ter o mesmo nível de percepção (...)"

Quinze professores (28,30%) apresentaram uma proposição comportamentalista, uma vez que percebem o aluno cego como produto suscetível ao meio, onde seu comportamento é determinado pelas experiências adquiridas durante a vida.

"(...) porque o professor que trabalha com os alunos ditos normais, ele não está preparado pra trabalhar com o aluno deficiente, agora se constrói uma base desse aluno com deficiência dentro do mundo dele, da maneira como ele vai perceber o mundo daqui de fora, que não deixa de ser dele também, dentro das suas limitações (...)"

A teoria interacionista de Vygotsky defende a idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida. É com essa base teórica que o Paradigma da Inclusão se alicerça para promover a inserção social da pessoa deficiente. No âmbito educacional, propaga-se que todos os seres são singulares em suas particularidades e necessidades. Cada pessoa – independente de possuir ou estar transitariamente com alguma necessidade educacional especial – tem seu ritmo próprio de aprendizagem, por isso, são todas desiguais e a escola pode e deve beneficiar-se com essa diversidade.

O maior percentual de educadores (39,63%) apresenta-se favorável ao processo de inclusão como um fator positivo que possibilitará uma melhor qualidade de ensino para todos. Como constata-se abaixo:

"(...) acho que a escola para ser democrática de fato ela não pode diferenciar entendeu? Eu percebo que isso (a inclusão) é um avanço e que de fato democratiza a oportunidade de todas as pessoas. E que a escola muitas vezes, não exclui só as classes, ela exclui por deficiência, a escola é competitiva, então ela escolheu um grupo de pessoas com 'qualidade'. (...)"

Assim, podemos dizer que uma das contribuições vygotskianas para a Educação Especial é a vivência da colaboração como possibilidade de superar a competição. Acreditar nisso significa o início da construção de uma nova consciência.

Considerações Finais

Nas pesquisas realizadas percebeu-se que o processo de inclusão dos alunos cegos nas classes de ensino regular apresenta alguns entraves para a sua implantação. Um deles é a falta de informação sobre Educação Especial nos cursos de formação inicial e de formação continuada; uma vez que os professores entrevistados foram enfáticos ao solicitar cursos que os preparassem para atender os alunos cegos, o que lhes propiciaria um ensino voltado para a diversidade, uma pedagogia centrada no educando e uma ação educativa de qualidade. Outro grande problema percebido foi o número excessivo de alunos nas salas de aula e o elevado número de professores que defendem uma abordagem inatista, dando ênfase à deficiência do aluno, em detrimento de seu potencial.

A existência destes entraves ao processo inclusivo faz com que o professor do ensino regular não demonstre nenhum tipo de ânimo para receber os alunos com necessidades educacionais especiais ou tente melhorar o seu fazer pedagógico e, mais ainda, esse professor, que é o responsável maior pelas condições disponíveis de ensino em sala de aula, não se declara com conhecimentos satisfatórios para garantir esse processo, alegando falta de preparo.

É neste contexto que se faz urgente um compromisso coletivo de reinventar a escola como espaço de encontro dos diferentes, como espaço de convivências solidárias, que em meio à complexidade que é a vida, possam construir possibilidades de um mundo onde nenhuma pessoa seja excluída.

"A inclusão de todos não é um mito. É uma evidência. É uma necessidade vital à organização das sociedades. É uma urgência incontornável para a escola, cujo adiamento só nos atrasa e empobrece. E tenhamos a lucidez e o discernimento para compreender que, face à enorme crise social que se adivinha, esta cultura inclusiva, esta cultura cooperativa, é uma cultura de sobrevivência. A sua negação representa um pacto perigoso com todas as barbáries" (PEÇAS, 2003, p.139).

Por fim, buscamos contribuir com algumas propostas que foram sendo edificadas no decorrer dessa pesquisa e que poderão abrir caminhos para a viabilização do processo inclusivo nas escolas regulares. Essas propostas já estão definidas legalmente em instrumentos como a Constituição Federal, Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

- Inclusão de disciplinas nos Cursos de Formação Inicial para o Magistério e nos Cursos Superiores com ênfase nas licenciaturas. Esta proposta tem por finalidade oferecer aos estudantes destes cursos uma abordagem sobre a Educação Especial e sua abrangência.

- Parceria entre a Universidade e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para a realização de pesquisas e estudos de caso, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo. Assim como a realização de cursos específicos na área de deficiência visual (Braille, Sorobã etc.). Esta iniciativa contribuirá para a melhoria da relação professor/aluno cego nas classes de ensino regular, uma vez que o Sistema Braille constitui-se numa importante ferramenta de acesso às informações escritas.

- Assegurar no Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares ações que incluam os educandos com necessidades educacionais especiais, através da flexibilização de acesso ao currículo e adequação às suas condições, respeitando suas individualidades e favorecendo seu progresso escolar.

- Adaptação e adequação de prédios, principalmente os escolares, provendo-os ainda de equipamentos e recursos didáticos necessários ao seu aprendizado.

- Realização, pelos órgãos competentes, de Cursos de Formação Continuada para os professores do ensino regular e da Educação Especial, formando-os para o ensino na diversidade.

- Redução do número de alunos nas salas de aula que possuem educandos com necessidades educacionais especiais, como disfunções, limitações e deficiências vinculadas ou não a uma causa orgânica específica.

- Promoção de campanhas educativas pela Secretaria Estadual de Educação em conjunto com outras Secretarias Estaduais, Faculdades e ONGs, que culminem com informações à população acerca do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs), inclusive de acesso e permanência aos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de. *Filosofia da educação*. 2.ed. rev. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Educação Especial*. Rio de Janeiro, Série Atualidades Pedagógicas, 1998.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.
- CASARIN, Sônia. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. *Integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.
- GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983.
- GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LIMA, Ana Cintra Pinto; LIMA, Clélia Maria de; SILVA, Jaqueline de Araújo dos Santos; SANTANA, Silvana Carvalho Ribeiro. *Inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em Macapá: elementos para sua compreensão*. Trabalho de conclusão de curso. Macapá, 1999.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér et al. *A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.
- MONTEIRO, Ignácio. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PEÇAS, Américo. Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaré (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- REGO, Tereza Cristina. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. In: *Cadernos CEDES*, ano XX, n. 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico - cultural. Campinas: Unicamp, 2000.
- SILVA, Maria Odete Enygdio da. Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: BAUMEL, Roseli C. R.; SEMEGHIMI, Idméa (orgs.). *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998.
- VERÍSSIMO, Hildemar. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas. In: *Benjamin Constant*, n. 18, p. 6-10. Rio de Janeiro, 2001.

Cristiane Vales Maciel é especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Amapá, atuou como professora substituta na UNIFAP até 2005 e como professora no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP/AP até 2006, e-mail: crisvales@uol.com.br

Rosinete dos Santos Rodrigues é especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Amapá, atuou como professora substituta na UNIFAP até 2006 e atualmente é professora no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP/AP, e-mail: rosinete.rodrigues@hotmail.com

Arley José Silveira da Costa é professor doutor em Ecologia pela Universidade de São Paulo e professor adjunto III da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)