

# Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores \*

## Concepts about the process of inclusion: expressions of its actors

*Cristina Massot Madeira Coelho \*\**

### Resumo

Em Brasília, DF, os últimos anos põem em evidência o desenvolvimento de experiências educacionais para a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico no sistema de ensino regular. A inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades surgem e mudanças são exigidas tanto das pessoas participantes quanto das instituições nas quais ele ocorre, mas sobretudo na relação entre ambos. A hipótese básica deste trabalho considera que a maneira como as pessoas concebem o desenvolvimento (a)típico está diretamente relacionada ao modo como vão conceber e vivenciar o processo de inclusão. Em uma perspectiva sócio-cultural, foram realizados dois estudos com o objetivo de investigar sobre o processo de inclusão através da voz de seus atores. Por extensão, delineiam-se implicações que essas concepções trazem para o processo de inclusão em andamento. O primeiro estudo verifica as concepções dos professores sobre os termos *normalidade/deficiência*. O segundo busca compreender como esses profissionais da educação concebem inclusão. A análise comparativa entre os estudos verifica similaridades e singularidades, coerência e ambigüidades nas concepções e procura relacioná-las ao desenvolvimento de estratégias educativas viáveis e potencialmente efetivas no âmbito da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Diversidade. Desenvolvimento atípico. Ensino desenvolvimental. Subjetividade.

### Abstract

In Brasilia, DF, Brazil, the last few years have witnessed a significant increase in the number of experiences of including children with atypical development in regular classrooms. Inclusion is a complex and continuous process, which requires changes not only in the people involved, but also in the institutions in which they occur, and

---

\* Parte das pesquisas que deram origem a este artigo, organizada em forma de pôster, foi apresentada no "Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory – Dealing with Diversity", ocorrido em Amsterdam, Holanda, de 18 a 22 de junho de 2002. Agradeço à Albertina Mitjans Martínez pela preciosa parceria.

\*\* Doutoranda em Psicologia. Professora da Universidade Católica de Brasília.  
E-mail: ccoelho@pos.uceb.br

particularly in the individual-institution relationship. The basic hypothesis of this study is that the way people perceive (a)typical development relates to the way they will perceive and experience the process of inclusion. In a social-cultural perspective, two studies were conducted aimed at discussing the concepts of the process of inclusion, at demonstrating the ambiguities related to experiencing an inclusion program and at delineating the implications of these concepts to the ongoing process of inclusion. The first study verified the teachers' concepts about the normality/abnormality dichotomy. The second one attempted to understand how these education professionals perceive inclusion. Comparative analyses between the studies indicated similarities and singularities, coherence and ambiguous concepts about inclusion. Implications for the ongoing process of inclusion were also delineated.

**Keywords:** Inclusive education. Diversity. Atypical development. Developmental teaching. Subjectivity.

### Résumé

#### Les conceptions au sujet du processus d'inclusion : le discours de ses acteurs

À Brasília, DF, Brésil, les dernières années ont mis en évidence le développement d'expériences éducationnelles pour l'inclusion d'enfants dont le développement est atypique dans le système régulier d'enseignement. L'inclusion doit être comprise comme un processus complexe et continu dans lequel de nouveaux besoins et changements sont exigés tant par les personnes participantes que par les institutions dans lesquelles elles se passent, mais surtout dans la relation entre les deux. L'hypothèse de base de ce travail considère que la manière par laquelle les personnes conçoivent le développement (a)typique est directement reliée au mode par lequel elles vont concevoir et vivre le processus d'inclusion. Dans une perspective socio-culturelle, deux études ont été réalisées dans l'objectif de rechercher sur le processus d'inclusion à travers la voix de ses acteurs. En plus, les implications que ces conceptions ont sur le processus d'inclusion en cours sont délinées. La première étude vérifie les conceptions des maîtres sur les termes *normalité/déficiência*. La deuxième étude cherche à comprendre comment ces professionnels de l'éducation conçoivent l'inclusion. L'analyse comparative entre ces études vérifie les similarités et singularités, cohérence et ambiguïtés dans les conceptions et cherche à les mettre en relation au développement de stratégies viables et potentiellement effectives dans le domaine de l'éducation inclusive.

**Mots clefs :** Éducation inclusive. Diversité. Développement atypique. Enseignement développemental. Subjectivité.

## Introdução

Já há alguns anos, em nosso país, a inclusão educacional de crianças e jovens com desenvolvimento atípico vem mobilizando afetos, intelectos, sentimentos; criando dúvidas e certezas, impasses e discussões; gerando leis, portarias e sentenças; desvelando preconceitos, rótulos e relações de poder. Esse é o âmbito deste trabalho, em que uma experiência de inclusão educacional específica e sua complexidade são discutidas a partir da expressão de um dos grupos de atores desse processo: os professores. Por extensão, procura-se implicar as concepções identificadas nessas expressões com o processo de inclusão em andamento, quando essas vozes são confrontadas com a realidade observada.

Como instituição social, a escola apresenta um forte apelo à seletividade. Na tentativa de homogeneizar os sujeitos em torno de um padrão referencial, exclui aqueles que, por diferentes razões, resistem a essa homogeneização. Para mascarar o processo de exclusão, criam-se diferentes mecanismos de oferta de serviços educacionais para esses sujeitos. Nesta perspectiva, cria-se uma pedagogia “especial”, destinada às pessoas com desenvolvimento atípico, que organiza um jogo contraditório em que esses sujeitos são aprisionados. Ao mesmo tempo normalizados e anormalizados, pois, “em determinadas circunstâncias, são atribuídas a eles características especiais para dirigir-lhes tratamento, proteção e assistência, (mas, ao mesmo tempo) criar ao seu redor uma rede de relações de dominação e de poder, na qual o indivíduo tratado, protegido e assistido é inferiorizado e normalizado por conta de sua anormalização que justifica a criação desta estrutura” (ROSS, 2000, p. 255).

Dois grandes eventos podem ser considerados como marcos disseminadores da discussão sobre inclusão em nosso país: em 1997, o II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, “Da Segregação à Integração: um processo para construção da cidadania”, organizado pela Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, em Brasília; e, em 1998, o III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, “Diversidade na Educação: Desafio Para o Novo Milênio”, organização conjunta da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e do Desporto (Brasil) e da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura (Paraguai).

Difunde-se amplamente, então, o modelo educacional resultante de uma sociedade inclusiva, em que os sistemas e as instituições sociais são adaptados às exigências e necessidades de todos os indivíduos, ao invés de estes se adaptarem às exigências daqueles. Tal posicionamento é fortemente defendido, entre outros, por autores como Sasaki (1997), Mantoan (1997), Carvalho (1997 e 1998) e, a despeito de divergências na ordem da concretização de experiências inclusivas, passa a ser o paradigma dominante em relação às concepções teóricas sobre a inclusão.

Tradicionalmente, no âmbito desse movimento paradigmático, identifica-se a perspectiva de estudos sobre as concepções que os atores da experiência educacional possuem sobre a questão e que permeiam sua prática no cotidiano educacional. As citações que se seguem são exemplos dessa perspectiva:

Por entendermos que a discussão sobre a inclusão não deva ser somente encaminhada por uma visão tecnicista, mas prioritariamente pelo ângulo das concepções que o educador possui de forma inconsciente e que permeiam sua prática no cotidiano educacional, propusemos, então, num primeiro encontro que os educadores definissem com uma frase o que pensavam como inclusão (FERNANDES, 1998, p. 195).

No cotidiano das pessoas com deficiência, segundo seus depoimentos, elas “vivem” suas diferenças muito menos pelas limitações impostas pelas deficiências de que são portadoras e, muito mais, pelas representações sociais a respeito de suas limitações que as colocam como incapazes e marginalizadas (CARVALHO, 1998, p. 25).

No imaginário coletivo, pelo pouco que, popularmente, se sabe a respeito das deficiências e de suas íntimas relações com o contexto sócioeconômico e cultural, prevalece a percepção da diferença como atributo negativo do sujeito, responsável solitário por seus infortúnios (CARVALHO, 1998, p. 128).

...é oportuno destacar que, para se viabilizar efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar com vistas à inclusão e à integração do portador de deficiência, é preciso que se deixe de apenas inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e se procure conhecer os principais obstáculos e suas justificativas, além das crenças e valores das pessoas envolvidas na educação escolar... (MAZZOTTA, 1998, p. 51).

E, de forma particularmente importante para a pesquisa aqui relatada, a resposta à pergunta sobre a razão do forte preconceito identificado nas atitudes e ações dos professores em relação a uma criança com síndrome de Down, em processo de aquisição de leitura, em uma classe inclusiva, encontrada no estudo de Tunes, Ribeiro e Yamane:

Qual a origem de tão forte preconceito? Segundo o nosso ponto de vista, este preconceito está enraizado na concepção naturalista que se constitui em ‘todas as doutrinas que consideram a natureza como princípio absoluto do ser (naturalismo metafísico) ou do agir (naturalismo prático). A natureza passa a ser assumida como norma e critério do bem, do belo, da justiça e da verdade’ (SILVA e REIS, In: TUNES, RIBEIRO e YAMANE, 1998, p. 149).

Trata-se de uma visão reducionista da realidade: ‘procura simplificar ao máximo todas as explicações, considerando que vários fenômenos psíquicos têm origem biológica’ (SILVA e REIS, In: TUNES, RIBEIRO e YAMANE, 1998, p. 149).

... Exime, assim, o homem de sua participação social na constituição de outros homens (TUNES, RIBEIRO e YAMANE, 1998, p. 149).

## Macro-contextualização

A vida rural, caipira, assim ordenada, equilibra satisfatoriamente quadras de trabalho continuado e de lazer, permitindo atender às carências frugais e até manter os cnfermos, débeis, insanos e dependentes improdutivos (DARCY RIBEIRO, 1995, p. 383).

A inclusão é um recente fenômeno sociocultural, que, entre outras características, se configura complexo por evidenciar conflitos entre o indivíduo e a sociedade: enquanto os aspectos sociais e as configurações institucionais atingem diretamente os indivíduos que os compõem, de forma coercitiva e determinante, em contrapartida os sujeitos dessa nova experiência social se constituem como seus organizadores, por meio da convivência continuada e das relações estabelecidas nessa convivência. Simultaneamente agentes e pacientes, soberanos e escravos.

Contextualizam o estudo aqui apresentado duas perspectivas interligadas por uma convergência: ambas indicam a necessidade de que as práticas inclusivas sejam acompanhadas pelo desenvolvimento de reflexão teórica em um movimento continuado, que permita a compreensão de como essa experiência se conforma em relação aos processos histórico-culturais da sociedade brasileira.

A primeira perspectiva (a) ressalta a característica potencialmente transformadora do movimento social pela inclusão, que eclode no exterior e é absorvido pelo Brasil. A segunda (b) trata de ampliar a questão, a partir de uma perspectiva sócio-histórica sobre a forma como nos percebemos como brasileiros, relacionada à diversidade com que nos formamos como nação.

(a) *Inclusão* é um termo no mínimo interessante. Como em um discurso invertido da novílingua orwelliana, *inclusão* pressupõe *exclusão*, já que só pode ser incluído quem é ou está apartado. O termo serve de bandeira globalizada para grupos minoritários (entre eles, feministas, negros, ex-combatentes do Vietnã, homossexuais, etc.) que, há mais ou menos 30 anos, iniciaram a reivindicar por uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as mesmas oportunidades e atenção fossem garantias para todos os que nela vivem. Há, portanto, nesse conceito uma perspectiva de transformação social. Ao ecoar em nosso país, tais reivindicações ganham em complexidade e desafios, já que a luta das minorias, no Brasil, sobrepõe-se à luta de uma maioria excluída.<sup>1</sup> Convivendo com esse paradoxo, as minorias se organizaram e – impossível deixar de reconhecer – avançaram em conquistas, direitos e ações de cidadania. Paralelamente a tais avanços, o paradoxo torna-se ainda mais complexo, pois, no mesmo período, fomos incapazes de garantir à grande maioria dos cidadãos

brasileiros o acesso a bens e meios básicos e mínimos de sobrevivência. Esse tipo extremo de exclusão social não tem preconceito de raça, cor ou gênero, e, assim, atinge igualmente aos grupos *minoritários*.

Em face dessa complexidade vislumbrada, a continuidade dos avanços das propostas e experiências de inclusão social de minorias, em nosso contexto, exige reflexão concomitante e continuada que permita a construção de um olhar diferenciado, peculiar à nossa complexidade sociocultural e potencializador da transformação social mais ampla.

(b) As primeiras tentativas relativas à compreensão intelectual de nossa trajetória como povo surgem no início do século passado e dão origem a um gênero de ensaios de história e ciências sociais denominado *retrato do Brasil*, englobando diferentes perspectivas sobre geografia, economia, política, cultura literária e etnologia do país. Desde *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, passando por obras de autores já clássicos como Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Hollanda (1936), Caio Prado Júnior (1945), Celso Furtado (1959), até mais recentemente Darcy Ribeiro (1995), entre outros, passamos a produzir reflexão sobre nós mesmos, a despeito de ou afinados com as tendências científicas internacionais.

Em grande parte pelo conjunto dessas obras engendra-se o que atualmente percebemos de nós mesmos como brasileiros. Assim, por exemplo, nos reconhecemos no discurso comparativo de Caetano Veloso (VELOSO, 1992): “...enquanto aqui embaixo a indefinição é o regime e dançamos com uma graça cujo segredo nem eu mesmo sei, entre a delícia e a desgraça, entre o monstruoso e o sublime”.

As dicotomizações que encobrem esse “segredo” não impedem que se configurem, com grande vigor em nossa experiência – e correspondente imaginário –, as características da diversidade conformadora da nossa unidade nacional. Assim, reconhecemos, participamos e nos orgulhamos (d)a pluralidade étnica; (d)a diversidade sócio-cultural; (d)a relação de equilíbrio entre tendências homogeneizadoras em contraposição à fixação de diferenças; (d)as formas de reação próprias com as quais cada um dos grupos desta complexidade e suas relações de conjunto, entre si e com o todo, integram-se de modo próprio, com ritmos e modos diferenciados nas formas de produção e de vida que dão lugar a estilos distintos de participação na comunidade nacional (Cf. RIBEIRO, 1995).

Para além da mera tolerância e respeito com a diversidade e a diferença, somos capazes de, como povo, produzir identidade a partir de diferenças. Uma comunidade caracterizada pela integração, sem dúvida tensa de particularidades sócio-culturais, tecida, principalmente, a partir de estratégias de embate social em que se confrontam, de um lado, a “expressão de minorias marginais e

dominadas” e, de outro, a “expressão de uma cidadania de domínio”. Na tessitura desse confronto, a aceitação da convivência que ao mesmo tempo reforça valores ideológicos e permite a unidade para essa diversidade (Cf. TATIT, 2001).

O que vincula os dados econômicos, históricos, políticos, que conformam concepções e sentidos sobre nossa natureza, com experiências inclusivas educacionais? Como se formam os aspectos específicos de experiências dessa natureza? Respostas a esses tipos de pergunta só podem ser obtidas se pudermos fazer referência à rede de relações entre as pessoas que convivem *quotidianamente* com a experiência inclusiva educacional, enquanto trabalham, aprendem, ensinam, estudam ou se divertem juntas.

Ferreira sinaliza esse caminho, no seguinte parágrafo, em que comenta sobre a diversidade em relação à experiência educacional inclusiva:

A referência à diversidade, assim, apresenta um desafio mais amplo que a atenção para as especificidades dos alunos e deve comprometer de modo mais abrangente a instituição escolar. Illivol (1998) pondera que o conceito social da diversidade não é contemplado pela simples idéia de ensino individualizado, derivada das características peculiares do aluno (*o que chama de adaptação acrítica à diversidade*, p. 6). Se incluirmos a pessoa com deficiência, e suas relações, na diversidade a ser contemplada, e se a incluirmos nas chamadas necessidades educacionais especiais, talvez nos vejamos na necessidade de buscar o elemento da diversidade dentro da própria noção ampla de deficiência (FERREIRA, 1998, p. 25).

### **Apresentação da pesquisa**

Em Brasília, DF, os últimos anos põem em evidência o desenvolvimento de experiências educacionais para a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico no sistema de ensino regular. A inclusão deve ser aqui compreendida como um complexo e continuado processo em que *novas necessidades e mudanças* são exigidas tanto para as pessoas que dele participam quanto para as instituições nas quais ele ocorre, mas sobretudo necessidades e mudanças na relação que ocorre entre ambos, pessoas e instituições.

Neste estudo, adota-se como definição para o termo inclusão o estabelecido no Relatório do Parecer CNE/CEB n. 17/2001, que fundamenta a Resolução n. 02, de 11/09/2001: “a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida” (MEC/SEESP, 2001, p. 20).

Como um fenômeno sociocultural recente, a inclusão exige permanente esforço para a caracterização e compreensão de suas peculiaridades. Este trabalho tem a pretensão de fazer parte nesse esforço continuado. Na sua forma ampliada,

o estudo pretende a compreensão mais global da experiência de inclusão educacional, em que todos os segmentos envolvidos deverão ser refletidos. Neste momento, no entanto, considera-se somente a expressão de um dos grupos de atores desse processo: os professores.

Os dados aqui analisados referem-se à pesquisa realizada com os 16 professores do primeiro grau de uma escola particular do Distrito Federal, com um programa de inclusão educacional para crianças e jovens com síndrome de Down. Uma turma de 2ª série foi sistematicamente acompanhada durante 2001 (mensalmente no primeiro semestre e quinzenalmente no segundo) e, também de forma sistemática, foram realizadas reuniões com esse grupo de professores (reuniões bimestrais, com todo o grupo). Duas atividades, desenvolvidas em uma dessas reuniões, forneceram os dados deste estudo.

A hipótese básica, norteadora do trabalho, considera que a maneira como as pessoas concebem o desenvolvimento (a)típico, traduzido pelos conceitos de *deficiência/normalidade*, está diretamente relacionada ao modo como vão conceber e vivenciar o processo de inclusão. Assim, foram realizados dois estudos em uma perspectiva sócio-cultural, com o objetivo principal de investigar sobre o processo de inclusão através das vozes de seus atores. Por extensão, delineiam-se implicações que essas concepções trazem para o processo de inclusão em andamento, quando essas vozes são confrontadas com necessidades da realidade observada.

A pesquisa tem como foco, portanto, o processo de inclusão educacional de crianças com desenvolvimento atípico, em uma abordagem qualitativa na qual o processo cíclico de pesquisa determina procedimentos que são utilizados pelas pesquisadoras na interação com o fenômeno investigado. Todos os procedimentos de pesquisa foram delineados dentro desse procedimento cíclico do qual estes dois estudos são parte.

### **Estudo 1**

O primeiro estudo buscou compreender como os conceitos de *normalidade/deficiência* são concebidos pelo grupo de professores. Como procedimento metodológico, utilizou-se instrumento em que os professores foram solicitados a, de forma aberta e livre, citar até 10 características para cada um dos conceitos. A previsão, de até 10 características para cada um dos termos, surgiu a partir de pré-testes (com outros grupos de professores) em que se considerava somente de 3 a 5 características. Com base nos pré-testes, elevou-se o número de características para 10, a fim de potencializar a extensão da categorização pretendida.

Considerando-se os 16 professores e as 10 características solicitadas para cada um dos termos, teríamos uma possibilidade total de 320 ocorrências (160

para cada um dos conceitos). Dessas 320 possibilidades, computaram-se 158 ocorrências, já que os professores não acharam necessário fazer uso de todas as 10 possibilidades de caracterização para cada termo. Como primeiro passo da análise, foi construído um sistema categorial cuja dimensão organizadora emergiu das próprias variáveis empíricas advindas dessas 158 ocorrências. As oito categorias são definidas a seguir:

- **características físicas**, categoria definida a partir das características mencionadas pelos professores que se referem diretamente a aspectos da anatomia corporal, de padrões físicos, de ordem sensorial, genética e neurológica;

- **aspectos sociais**, categoria definida pela citação de características que remetem a dois aspectos da vida em sociedade: ao das relações interpessoais, como a relação que as pessoas têm entre si, as competências ou habilidades para o relacionamento social, o isolamento frente ao grupo; e, por outro lado, a referência à (in)adequação a padrões sociais;

- **comportamentos e atitudes**, categoria que se refere a formas de comportamentos que caracterizam indivíduos em relação ao ambiente, e, também, em relação a maior/menor independência dos outros;

- **cognição e aprendizagem**, categoria que faz referência à atividade intelectual (fazer relações, generalizações, abstrações, hipotetizar, raciocínio lógico) e também à aprendizagem e ritmo de aprendizagem;

- **linguagem**, categoria organizada por características que remetem a dificuldades no uso da linguagem, desde alterações da fala e dicção até a questão da mudez, mas também em relação à expressão do sujeito através da linguagem ('não/expressa suas vontades por meio da fala ou da escrita');

- **atividades de vida diária**, definida pela citação de características que remetem a situações e ações do cotidiano que podem indicar independência, como alimentar-se ou vestir-se;

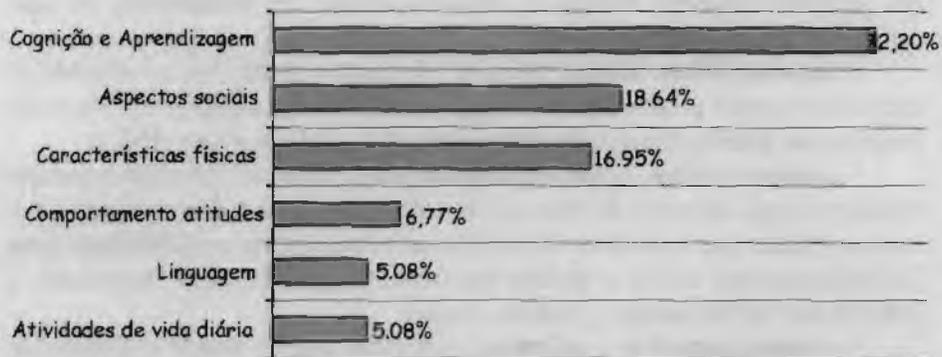
- **uso de órteses**, a categoria só aparece na caracterização da *deficiência*, e reúne características que indicam necessidade do uso de aparelhos de adaptação sensorial e/ou motora;

- **genérico**, também só aparece em relação ao termo *deficiência*, e congrega características amplas, do tipo 'incapacidade';

As tabelas 1 e 2, apresentadas a seguir, indicam a porcentagem de ocorrências de cada uma das categorias recém definidas. É interessante verificar nestas tabelas que a relação entre o total de ocorrências de cada um dos termos confirma o conceito de *deficiência* como o termo marcado (em oposição ao termo *normalidade* como 'neutro' ou 'não-marcado')<sup>2</sup>: de 158 ocorrências os professores utilizaram 99 para caracterizar *deficiência* e 59 para a *normalidade*.

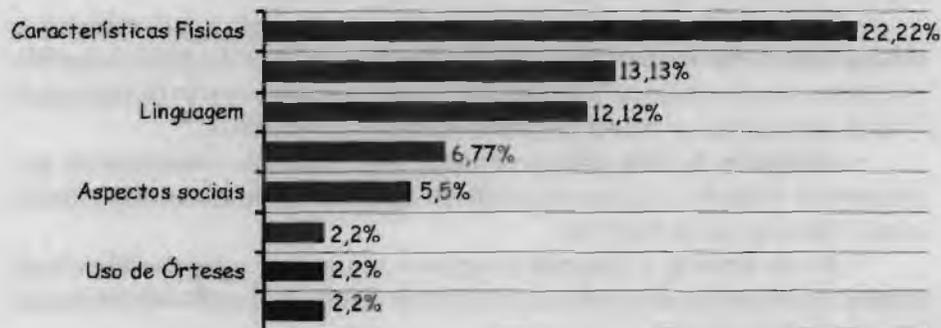
A distribuição percentual dessas ocorrências está indicada pelas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1: Categorias do Conceito de Normalidade



Frequência (n = 59)

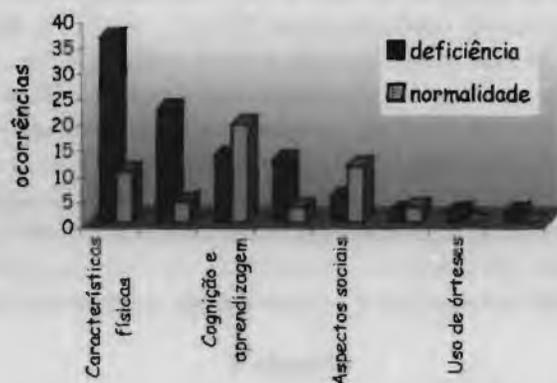
Tabela 2: Categorias do Conceito de Deficiência



Frequência (n = 99)

Conforme as Tabelas 1 e 2 demonstram, as categorias são similares para os elementos do par dicotômico, e embora o conceito de *normalidade* tenha menos caracterizações que o conceito *deficiência* – tanto por número total de categorias (6 contra 8) quanto por número absoluto de ocorrências (59 contra 99) –, essa diferença confirma que, entre os dois termos, *normalidade* deve ser considerado o termo ‘não-marcado’ do par. A Tabela 3 demonstra, comparativamente, a distribuição geral das categorias entre os dois termos:

Tabela 3: Distribuição geral das categorias entre os dois termos



A distribuição das categorias para os dois termos, quando analisadas comparativamente, indica que a dicotomia *normalidade/deficiência* se constitui como um reflexo da antiga dicotomia biológico/social. A Tabela 4 expõe somente as duas categorias que remetem a essa questão:

Tabela 4: Quadro comparativo: as categorias características físicas e aspectos sociais



Retomando as definições, a categoria **características físicas** reúne características mencionadas pelas professoras que se referem diretamente a aspectos relacionados à anatomia corporal, a padrões físicos, bem como a aspectos de ordem sensorial, genética e neurológica. Já a categoria **aspectos sociais** foi definida pela citação de características que remetem à relação que as

peças têm entre si, às competências ou habilidades para o relacionamento social, ao isolamento frente ao grupo e ainda à referência a padrões sociais.

Observa-se, na Tabela 4, que para o termo *normalidade* existe um equilíbrio entre as duas categorias, **características físicas** (16,95%) e **aspectos sociais** (18,64%), mas o mesmo não ocorre para o termo *deficiência*, em que um enorme *gap* aparece entre as categorias: **características físicas** é a categoria com maior número de ocorrências (36,36%), enquanto **aspectos sociais** tem somente 5 ocorrências em 99, perfazendo 5,05%. A predominância do traço **características físicas** indica a forte determinação biológica na conceituação do termo *deficiência* e conseqüente subvalorização da construção social relacionada a esse conceito. Sugere, para a continuidade da pesquisa, a investigação de como essa predominância se reflete na definição de estratégias e ações pedagógicas desses professores.

## Estudo 2

Com o objetivo de compreender como os professores concebem o processo de inclusão, foi solicitado, em um outro momento, que eles representassem em um desenho o que eles pensavam sobre a inclusão. Dos 16 desenhos obtidos, a imagem que mais fortemente simboliza a inclusão para esses professores é aquela de pessoas de mãos dadas, tanto em linha (31,25%), quanto em círculo (31,25%). Para ilustrar a discussão posterior, alguns exemplos dos desenhos estão reunidos na Figura 1 e na Figura 2.

Fig. 1: Exemplos de Desenhos Predominantes

Além das imagens predominantes, foram também utilizadas figuras de corações e de elementos naturais (árvores, sol, flores, chuva), e muitas das vezes os professores utilizaram mais do que uma imagem em um único desenho. Três desenhos estão compostos de diversos elementos gráficos, e são apresentados juntos na Figura 2. As cenas sugeriram os títulos de 'A flor', 'A acessibilidade', 'A escola'.

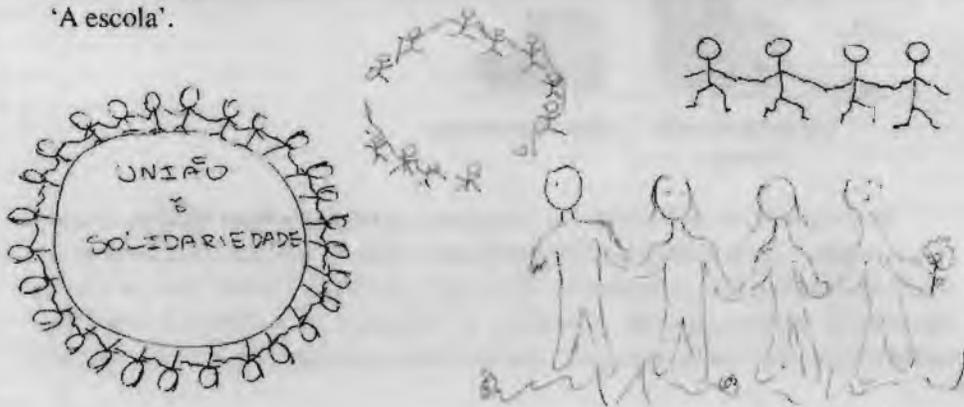
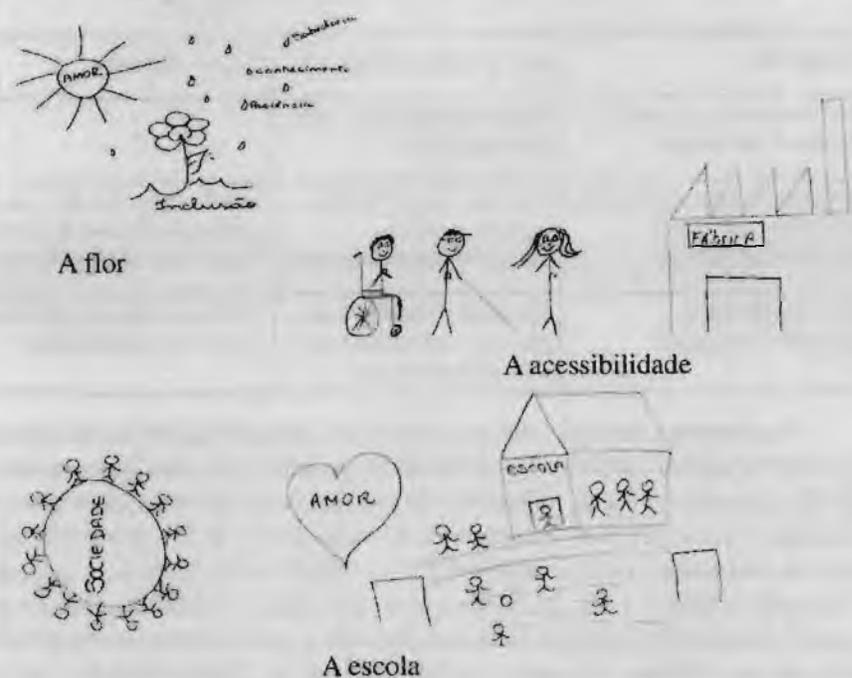


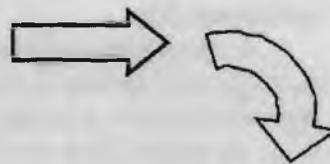
Fig 2: Exemplos de Desenhos



Conforme já deve ter sido percebido, ao desenhar sobre inclusão, os professores não se limitaram às formas pictóricas; um pouco mais da metade deles (56.25%) incluíram a escrita nos desenhos, ou como rótulo ou como texto ilustrativo, o que permitiu a categorização organizada na Tabela 5:

Tabela 5: Elementos e categorias dos desenhos

Somente elementos icônicos	6
Elementos icônicos + palavras sentenças ou textos	9
total	16



Três categorias emergem da relação desenho/escrita



Categorias	Itens lexicais e Expressões	Textos utilizados
1- Características do próprio processo de inclusão	União; solidariedade; vida; paciência; amor;	
2- Características de pessoas que trabalham com o processo de inclusão	Proteção; conhecimento; paciência; amor; 'não vê-los como diferentes'	'irrigar com a luz do amor, cobrir com a chuva da sabedoria da paciência e do conhecimento'
3- A relação entre inclusão e sociedade	Sociedade; 'sociedade faz com eles fiquem diferentes'; 'dois mundos unidos'	'nós somos iguais, a sociedade é que nos faz diferentes'

Os elementos que aparecem na comparação entre as duas formas de expressão (pictórica e gráfica), utilizadas na atividade do desenho livre, orientam a construção de três categorias amplas, indicativas da extensão com que este grupo percebe a inclusão: 1- características do processo de inclusão em si, 2- características das pessoas envolvidas com o processo e 3- a relação entre inclusão e sociedade. Chamados a refletir sobre a prática com a qual estão envolvidos, os professores conseguem perceber a amplitude do que lhes afeta, porém se expressam através de máximas ou 'clichês' do senso comum, em que, de forma virtuosa, a inclusão educacional é legitimada pela conduta humana determinada por sentimentos abstratos, como nos exemplos de seus textos, contidos na Tabela 5.

### Comparando Estudo 1 com Estudo 2

A imagem de pessoas de mãos dadas, utilizada fortemente para representar inclusão (Fig. 1) e a diferença entre a ocorrência das duas categorias, **aspectos sociais e características físicas** (Tabela 4), que sobressai na comparação dos conceitos de *normalidade* e *deficiência*, relacionam o Estudo 1 e o Estudo 2 de três possíveis modos: em uma perspectiva otimista (1), em outra problemática e, talvez, incômoda (2) e, ainda uma terceira, em que questões históricas se apresentam (3):

(1) Desenhar a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico, por meio da imagem de pessoas de mãos dadas, pode ser uma forma de reconhecimento de algo não realizado pela linguagem, uma forma de preencher o que foi relegado como não-importante na concepção sobre *deficiência*, algo que pode estar fazendo sentido, mas que ainda não tem significado para os professores. E, talvez por isso, somente junto ao desenho, a categoria **aspectos sociais** é indicada pela escrita.

(2) Esses professores consideram as **características físicas** como o traço mais importante do conceito de *deficiência*. Conforme foi ressaltado, para eles este conceito está altamente relacionado com determinações biológicas. Se eles não concebem **aspectos sociais** como um elemento importante para o conceito *deficiência*, o que a escola, uma instituição social, tem a dizer às crianças com desenvolvimento atípico? E, em consequência, como transformar a expressão de ‘todos reunidos de mãos dadas’, em uma vivência real na vida educacional?

(3) Uma terceira interpretação possível sugere que as formas pictóricas predominantes – adotadas pelos professores na representação da inclusão – podem ser o produto da atual sociedade, icônica por excelência, e que ‘pessoas de mãos dadas’ seja apenas uma imagem ‘comprada’, que, como tantas outras, não corresponde à expressão de uma perspectiva interna. Essa terceira opção, em que uma pseudo-realidade – a imagem – mascara a própria realidade, tende a fortalecer o achado do Estudo 1, pois o aspecto social seria mera imagem, distante da possibilidade da *transformação social* sugerida pela inclusão educacional.

Ambos os estudos sugerem reflexões sobre conceitos, preconceitos, rótulos e relações de poder que permeiam o processo educacional e a vida de uma criança com desenvolvimento atípico. Além disso, delineiam implicações para o processo de inclusão educacional em andamento. Palavras como amor, paciência e solidariedade, bem como imagens de corações, flores e sol, são utilizadas para caracterizar a educação inclusiva. Tais palavras e imagens indicam a importância de ‘bons sentimentos’ abstratos, em um modelo idealístico de inclusão, que não corresponde às reais necessidades e mudanças em relação a valores e conceitos subjacentes às ações educacionais inclusivas. A ênfase em sentimentos dessa natureza indica a manutenção de uma concepção histórica da criança com desenvolvimento atípico como alguém que necessita somente ser cuidada, de forma naturalística, e está, portanto, de acordo com o forte viés biológico na caracterização da deficiência. No entanto, se a inclusão educacional deve ser a garantia do acesso continuado e da permanência ao/no espaço comum da vida em sociedade, crianças com desenvolvimento atípico precisam ser educadas em um sentido extensivo da noção educacional, que ultrapasse o mero cuidar e assuma a perspectiva desenvolvimental. Esse é um objetivo a ser alcançado através do trabalho com todos os atores desse cenário e as ambigüidades que eles inconscientemente criam.

Retomamos o que foi anteriormente afirmado: a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas. Se, para esses professores, a deficiência é percebida como a falta ou desordem de algo inerente ao indivíduo, determinado

por características biológicas, enquanto a inclusão já abrange o sentido de um fato social, faz-se necessário um ajuste entre as duas concepções. Indicação similar, trabalhada a partir de outras questões, é sugerida por Ribeiro:

E, se por um lado temos a emergência de uma perspectiva inclusiva (ainda que atrelada à precária estruturação do sistema escolar brasileiro), por outro temos um conjunto de concepções, crenças e valores de pais, professores e alunos portadores de deficiência ou não, que, a todo momento, são convidados a se posicionarem em relação a essa nova tendência educacional. O problema, então, seria como articular tais concepções no encaminhamento da inclusão, com vistas à melhoria de qualidade de ensino (RIBEIRO, 2002, p. viii).

A desarticulação encontrada entre as concepções pode estar sendo resultado da “tendência, durante muito tempo dominante na abordagem da deficiência, de colocar a ênfase na deficiência e em suas vias específicas de compensação, isolando, do fato, o sujeito portador da deficiência em sua integridade e possibilidades” (MARTÍNEZ, 1996, p. 1.405-2.547). A compreensão desse dinamismo histórico e, portanto, processual torna-se, assim, ponto de partida necessário para o desenvolvimento de estratégias educativas viáveis e potencialmente efetivas no âmbito da educação inclusiva.

Assim, acreditamos que seja necessária a mudança em relação à percepção de que o desenvolvimento atípico não é fundamentalmente decorrente de características biológicas, mas sim de uma complexa configuração de fatores relacionados à interação daquelas com aspectos sócio-histórico-culturais. Sobretudo, entendemos ser necessário compreender que sujeitos em desenvolvimento, seja ele atípico ou não, dão sentido às suas experiências individuais e sociais, em uma dinâmica de relações intersubjetivas e vivências subjetivas. É a configuração dessas subjetividades, organizada por uma dinâmica de significados, emoções, sentimentos e afetos, que permite a esses sujeitos encarar desafios, confrontar situações e construir seus próprios sentidos em relação às experiências por eles vivenciadas.

### **Referências**

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, SEESP/MEC, 2001.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio (1. ed. 1936), 1976.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. Diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu, Brasil. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, v. 01, Resumos, p. 128-133.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Analisando o impacto do modelo caleidoscópico numa perspectiva inclusiva em um grupo de orientadores educacionais de um sistema público de ensino. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu, Brasil. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, v. 3, p. 195-197.

FERREIRA, Júlio Romero. Ética, cidadania, escola e instituições para pessoas com deficiência. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu, Brasil. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, v. 1, p. 21-26.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio (1. ed.: 1933), 1946.

FURTADO, Celso. *A formação econômica do Brasil*. 24. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional (1. ed.: 1959), 1991.

ILLIVOL, Ignasi. *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó, 1998.

MADEIRA, Angélica; VELOSO, Mariza. *Descobertas do Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler *et alii*. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mennon/SENAC, 1997.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Creatividad en la educación especial. *Revista Siglo XXI*, México, SEP-DIC, v. 2, n. 5, p. 27-37, 1996.

\_\_\_\_\_. A criatividade na educação especial. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu, Brasil. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, v. 01, Resumos, p. 20-21.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Inclusão e integração: chaves da vida humana. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu, Brasil. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, v. 1, p. 48-53.

PRADO JUNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense (1. ed.: 1945), 1987.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. *Deficiência mental leve: um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB, 2002.
- ROSS, Paulo Ricardo. O normal e o patológico na sociedade moderna pós-moderna. In: III CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, Curitiba, 2000. *Anais do III Congresso Brasileiro Sobre Síndrome de Down 'Inclusão como cumprir esse dever'*, p. 254-255.
- ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio de igualdade jurídica, *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 33, n. 131, p. 283-295, jul./set. 1996.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com Romeu Kazumi Sasaki. *Integração*, Brasília: MEC/SEESP, v. 8, n. 20, p. 8-10, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TATIT, Luís. A Sonoridade Brasileira. In: MADEIRA, Angélica; VELOSO, Mariza. *Descobertas do Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2001, p. 239-271.
- TUNES, Elisabeth; RIBEIRO, Thais Maria; YAMANE, Amélia. Diversidade e inclusão: a aprendizagem da leitura por uma criança com SD. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu, Brasil. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, v. 1, p. 147-150.
- VELOSO, Caetano. *Circuladô*. Disco. São Paulo: Gravadora Polygram, 1992.

#### Notas

<sup>1</sup> Para efeito de sentido, está sendo ressaltada no parágrafo a perspectiva quantitativa do termo minoria. Em uma definição estrita, no entanto, deve-se considerar minoria como “grupos contemplados ou aceitos com um cabedal menor de direitos efetivamente assegurados, que outros, que detém o poder” (cf, ROCHA, 1996, p. 285). Assumir essa definição, portanto, determina que a maioria excluída da sociedade brasileira deva ser, também, englobada pelo conceito de minoria.

<sup>2</sup> A terminologia ‘marcado e não-marcado’ tem sido largamente utilizada na lingüística estrutural que toma a opositividade de segmentos binários para a descrição dos valores distintivos que esses segmentos assumem em relação ao sistema como um todo (vide DUCROT; TODOROV, 1998).

Recebido: 18.10.2002

Aceito: 28.04.2003