

APRENDIZAGEM E INCLUSÃO: ANÁLISE DAS PESQUISAS ATUAIS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO ESPAÇO PEDAGÓGICO

César Augusto BRIDI FILHO¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal, fazer uma reflexão ampla sobre o momento da pesquisa e das produções atuais, no campo da Educação Especial. Ao longo do seu desenvolvimento, busca questionar os rumos recentes no campo educacional, mais precisamente no que tange aos processos inclusivos. Ao mapear esses territórios, a discussão envereda para os campos e territórios a serem explorados, como uma possibilidade de ampliação da compreensão dos elementos que envolvem os processos inclusivos. O caminho pretendido faz um resgate do papel social da escola e desta com a construção do conhecimento. Ao referendar o conhecimento, o trabalho busca relacionar a aprendizagem estabelecida no espaço singular das formulações cognitivas e em quais parâmetros esta pode ser efetivada e avaliada. O tema da avaliação é visto como uma forma de compreender as construções internas que se estabelecem para além das construções relacionais apresentadas até o momento. A ampla discussão serve para, de forma didática, compreender como o processo cognitivo se estabelece nesse novo momento do contexto escolar. Ao trazer esses elementos intrinsecamente relacionados, que obedecem a formações diferenciadas, porém inter-relacionadas, ficam os questionamentos dos parâmetros

¹ Psicólogo, Especialista em Psicologia Clínico-Social (UFSM), Mestre em Educação (UFSM), Docente ULBRA/SM. E-mail: bridi.sma@terra.com.br

estabelecidos para a sua compreensão e desenvolvimento, suas normativas de apoio e as ações desenvolvidas para sua efetivação.

Palavras-Chaves: Inclusão; Cognição; Pesquisa.

Este artigo tem como objetivo principal, fazer uma reflexão ampla sobre o momento da pesquisa e das produções atuais, no campo da Educação Especial. Ao longo do seu desenvolvimento, busca questionar os rumos recentes no campo educacional, mais precisamente no que tange aos processos inclusivos. Ao mapear esses territórios, a discussão envereda para os campos e territórios a serem explorados, como uma possibilidade de ampliação da compreensão dos elementos que envolvem os processos inclusivos. O caminho pretendido faz um resgate do papel social da escola e desta com a construção do conhecimento. Ao referendar o conhecimento, o trabalho busca relacionar a aprendizagem estabelecida no espaço singular das formulações cognitivas e em quais parâmetros esta pode ser efetivada e avaliada. O tema da avaliação é visto como uma forma de compreender as construções internas que se estabelecem para além das construções relacionais apresentadas até o momento. A ampla discussão serve para, de forma didática, compreender como o processo cognitivo se estabelece nesse novo momento do contexto escolar. Ao trazer esses elementos intrinsecamente relacionados, que obedecem a formações diferenciadas, porém inter-relacionadas, ficam os questionamentos dos parâmetros estabelecidos para a sua compreensão e desenvolvimento, suas normativas de apoio e as ações desenvolvidas para sua efetivação.

Educação Especial e Pesquisa

Para compreendermos o atual campo de pesquisa da Educação Especial, é necessário revisarmos sua trajetória mais recente. Os rumos que a pesquisa e o crescente interesse por esta área do conhecimento, demarcam uma linha divisória, tanto no seu formato, quanto no seu conteúdo.

É impossível delimitar precisamente a efervescência que o assunto provoca, mas é possível analisarmos os rumos tomados e as direções que apontam o conhecimento. Para tanto, ao revermos as teses desenvolvidas em âmbito nacional e seus conteúdos relacionados a esta área específica iniciamos um breve panorama da situação atual.

O mapa da pesquisa nacional reflete diretamente nas construções locais e nas práticas pedagógicas em geral. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em conexão com as diretrizes do pensamento inclusivo é contribuinte nesse universo acadêmico, através da linha de pesquisa da Educação Especial.

No portal CAPES, sobre a temática da “inclusão escolar” foram encontradas 38 teses desde 1987, no banco de resumos. Na análise de conteúdo dessas teses, o objeto de estudo, em quase sua totalidade, foi o sujeito inserido e suas relações estabelecidas, quer com o meio, quer com a aprendizagem. Em sua grande maioria, as teses indicam que boa parte da aprendizagem depende da relação que o sujeito tem com o grupo de professores e integrantes da escola e, em algumas produções teóricas, da possibilidade de rever elementos para essa aprendizagem (acessibilidade, adaptações curriculares, adaptações de práticas pedagógicas).

É importante ressaltar, que numa primeira análise, o que fica em evidência é o “Sujeito Relacional”, ou seja, o objeto de observação é a relação que se estabelece com esse aluno e desse com esse novo universo escolar. O que está em evidência, nesse primeiro

momento é a recepção e a aceitabilidade dessa nova realidade dentro da sala de aula. É possível destacarmos que em sua grande maioria, os resumos apontam para uma adaptação curricular ou uma proposta pedagógica condizente com as condições específicas de cada aluno, quer incluído ou não, porém sem apontar as bases onde esse processo poderia se apoiar. Algumas apontam para arranjos metodológicos ou práticas educativas que insiram o sujeito na sala de aula, sem, porém, indicar quais elementos desse processo cognitivo devem ser norteadores desse resgate.

Na análise desse material de produções científicas, Jesus, Baptista e Victor (2005) apontam para as pesquisas de Julio Ferreira que indicam que os temas mais frequentes referem-se à legislação e políticas de educação, análise de planos e projetos do governo e a formação de profissionais da educação. Uma inferência possível sobre esse direcionamento é apontada por Bayer (2007) como uma consequência da inversão da inserção da política de inclusão, em relação a outros países. Refere o autor que, no Brasil, não havia uma história de experiências e processo inclusivos que antecedesse a legislação, de forma que a implementação é simultânea a legislação, e não fruto de uma nova cultura acerca da inclusão e do papel da educação especial, mais especificamente. Isso nos faz refletir sobre a legislação e as práticas que acabam por serem executadas a partir de obrigatoriedades externas. Aponta ainda o autor, elementos como a relação pedagógica e educação escolar e uma possível síntese entre esses dois campos. Em uma crítica a essa postura, o autor refere: “essa síntese significa uma nova área de conhecimento (educação inclusiva), ou no desenvolvimento de cursos de formação de professores que se proponham inclusivos e que assimilem elementos curriculares para a formação inclusiva?” (p.80).

Ainda dentro do mapa das pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos, apontado

por Jesus, Baptista e Victor (2007), estão as produções com transversalidades sociais (inclusão/exclusão/pobreza/gênero) e as linhas que deveriam tecer a rede de apoio epistemológica e paradigmática da educação em sua relação com a inclusão. Nesse aspecto, mesmo que apoiado por uma visão histórico-social mais ampla, ou por formações teóricas diversas, o objeto de pesquisa e intervenção ainda é o sujeito relacional apontado anteriormente. Seja a visão histórica longitudinal ou as relações de poder e ação, o processo inclusivo ainda está calcado na recepção e organização do sujeito e o meio nessa nova proposta.

Na mesma direção caminham as pesquisas dentro da UFSM. Ao analisarmos as dissertações produzidas no programa de pós-graduação até o ano de 2006, relacionadas com a educação especial, são apontadas 26 dissertações com essa temática no portal CAPES. A grande maioria analisa o impacto que essa proposta governamental causa no universo escolar, mais precisamente, no grupo de professores. A análise desse grupo especificamente recebe mais da metade do interesse dos pesquisadores, e, dentro desse universo, em sua quase totalidade, a temática é a relação estabelecida (representação social, imaginário, saberes, olhares), a construção da prática pedagógica (vivências cotidianas) ou a formação específica desses profissionais frente à situação de inclusão irrestrita ou frente a uma patologia ou situação específica (autismo, psicose, surdez, hospitalização).

Em sintonia, com a realidade brasileira, a UFSM contribui para o avanço da compreensão sobre o fenômeno “Inclusão”. Sobre essa tendência de pesquisa, nos aponta Padilha (2007, p.137) “há uma tendência a abordar a inclusão como um direito dos *diferentes* e deficientes a ter acesso a escola. O discurso sobre a escola e a diversidade centra-se nas referências que fazem documentos oficiais sobre o atendimento dos alunos

com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Sendo assim, o que vemos como um fenômeno nacional e local é um universo de pesquisa voltados para a formação de professores e suas conseqüentes construções dentro dessa realidade imposta nos últimos anos. Apesar das conclusões das dissertações mais recentes apontarem para a revisão de praticas pedagógicas e na formação profissional, os escritos já mostram uma grande diferença das construções teóricas iniciais. As primeiras versavam sobre o impacto dessa realidade no campo educativo, as últimas, analisam a partir de práticas inseridas no cotidiano escolar. Isso reflete que o movimento inclusivo tem se concretizado, apesar das imensas dificuldades na sua viabilização, quer por suportes legais ou operacionais.

Sendo assim, a prática profissional aponta para novas necessidades dentro do processo. Uma vez que a inserção e o impacto do recebimento de um sujeito diferente, com necessidades e expectativas singulares se efetivam, torna-se premente o resgate da escola com um lugar de construção de conhecimento. A escola, nesse momento, precisa resgatar sua função primordial que é o repasse da cultura e a construção do conhecimento. A inserção desses sujeitos sem uma efetiva igualdade na busca do desenvolvimento de instâncias cognitivas, como os demais alunos, corre o risco de um esvaziamento do sentido desse processo, quer para o profissional, quer para o aluno. Aponta Canevaro (1993) que um dos maiores riscos nesse processo é o do “não-sentido”² para o processo inclusivo e para o sujeito inserido no contexto. O papel da escola não é apenas aceitar, mas desenvolver e construir conhecimento junto com esse sujeito. O sujeito relacional deve ser base para o “sujeito do conhecimento” independente da sua condição de inserção.

² No original, “non-senso”

Inclusão, Conhecimento e Avaliação

Ao referir esse sujeito do conhecimento, a perspectiva é a da construção cognitiva do conhecimento. Há uma tendência atual a conceber os processo de aprendizagem de forma holística, sistêmica ou relacional, como apontam os estudiosos de Bateson e Maturana. Esses autores apontam para uma complexidade na formação humana, na qual nenhuma instância pode ser entendida se não for apoiada em todas as outras instâncias constitutivas do sujeito. Dessa forma, a aprendizagem nasce da interação, dos atravessamentos sociais, da construção histórica passada e do futuro intencionado. O movimento das pesquisas na Educação apontam para a congruência com essas idéias, numa visão integrada do sujeito. O aspecto subjetivo é sempre relacional e transdisciplinar. Geraldi, Fichtner e Benites (2006) apoiados em um referencial teórico de Vygotski apontam que o desenvolvimento das funções lógicas não são ensinadas, mas aprendidas nas relações sociais e que o aspecto afetivo é o sustentáculo dessa relação ensino-aprendizagem. O conceito de funções lógicas interage diretamente com as condições sociais e afetivas do sujeito, porém não é ou está em nenhum deles. A construção lógica e, conseqüentemente, do que chamamos ensino formal, não é o que chamamos de educação inclusiva, mas faz parte dessa. A construção e desenvolvimento de capacidades cognitivas são elementos importantes no universo escolar e da aprendizagem formal. Podemos diferir o desejo de aprender da possibilidade de aprender.

O papel da escola pública atualmente está vinculado a uma condição de avaliação cognitiva e capacidades ou competências intelectuais bem definidas. Avaliações em todos os níveis (da educação básica ao ensino superior) são calcadas nas capacidades cognitivas de seus participantes conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Neste contexto, os sujeitos ditos incluídos, passam novamente a um sectarismo. A sua justaposição em salas de aula, não garante que haja um projeto voltado para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, ou ao menos, que esse aspecto passe a ser relevante no processo educativo.

Pensar o aspecto cognitivo é pensar estruturas lógicas e de construção de conhecimentos que, interagindo com os aspectos subjetivos consigam encontrar na educação a sua transversalidade.

Ao aludir ao aspecto cognitivo e ao papel da escola, é importante resgatar o papel inicial da escola: o de transmissão da cultura quer no âmbito relacional, quer na construção formal do conhecimento e desenvolvimento da inteligência.

Devemos ter cuidado ao referendar o termo inteligência para não correremos o risco de conectá-la com o modelo médico-psicológico que durante muito tempo norteou a educação e, especialmente, a educação especial. A idéia avaliativa por funções ou condições previamente esperadas, apontadas pela medicina ou psicologia, acabaram por criar campos normativos na área da educação, gerando, em muitas situações uma confusão entre patologia e sujeito. Conforme Garcia (2007) esse modelo continua presente nas proposições políticas, inclusive através de adaptações curriculares. Segundo a autora, esse modelo categorizaria por de deficiência, no sentido de adequar métodos aos diferentes diagnósticos. Uma alternativa para essa situação seria a “flexibilidade curricular” que está voltada para a construção de possibilidades de acesso ao conhecimento de forma mais individualizada.

A afirmação da autora faz com que possamos pensar que o modelo para a inclusão ainda contenha fortemente uma estrutura diagnóstica como elemento balizador. A definição

de inclusão no imaginário social, ainda está ligada a algo identificável pela sua diferença física ou psicológica e suas conseqüências sociais, mais do que pela própria singularidade. Nesse contexto, segundo Carvalho (2000) os processos inclusivos acabaram por serem destinados à educação especial quase que exclusivamente. Isso acaba por suscitar a idéia de que o aluno especial é inserido no ambiente, mas pertence a uma classe ou organização cognitivo-pedagógica diferente dos demais.

Ao unirmos as duas idéias, de construção de relações que possibilitem a expansão social e de cognições que auxiliem no desenvolvimento, passamos a ter uma visão mais ampla do sujeito na escola.

A inclusão vista atualmente sob o prisma das pesquisas acadêmicas é baseada ou analisada pelas suas construções relacionais. Cabe agora a visibilidade das construções cognitivas que decorrem e interagem nesse processo. Ao referendar os trabalhos em Bonneuil, Kupfer (2000) aponta para uma nova direção de pensamento. Em suas palavras: “a preocupação de seus profissionais deve ser a de apresentar para as crianças o símbolo e não o simbólico, entendendo o simbólico no sentido lacaniano do termo” (p.71). Na ampliação dessa idéia, a noção de símbolo, num contexto sócio-cultural está na apropriação de elementos da cultura e na significação única que cada sujeito faz. Essa apropriação é que permite a sua inserção no ambiente cultural e a expansão das cognições que o colocam em contato com os demais indivíduos. O elemento simbólico referido pela autora está vinculado ao ingresso na cultura, sob a égide da normativa social. É o lugar que o sujeito ocupa no campo subjetivo e que também decorre das relações construídas. Assim, numa metáfora, podemos dizer que o símbolo seria o representante do cognitivo e o significante o elemento cultural-social.

Nesse momento, a escola tem, inclusive pelo seu próprio período de adaptação a nova legislação e novos paradigmas sociais, acentuado os recursos para a aceitabilidade social desses sujeitos. O próximo passo é buscar elementos para a identificação e para o balizamento das ações que indiquem uma efetiva atuação no campo cognitivo e da educação formal.

Inclusão e Desenvolvimento Cognitivo: Conclusões

O espaço acadêmico, mais precisamente, a Universidade, tem como um dos seus papéis, na expressão de Morin (2000), a convocação da sociedade. Segundo o autor: "ela inocula na sociedade uma cultura que não foi feita para as formas provisórias ou efêmeras (...) ela defende, ilustra e promove, no mundo social e político, valores intrínsecos à cultura universitária" (p.82). A cultura referida contempla a autonomia da consciência, as questões éticas sobre o conhecimento e a problematização constante dos saberes. Sob esse viés, a continuidade e a expansão da pesquisa na Educação Especial, mais especificamente no território da Inclusão, através da busca de novos elementos de análise e pesquisa seria uma das possibilidades de ampliação desse saber acadêmico.

Ao delimitarmos os direcionamentos das pesquisas nos últimos anos temos um mapeamento das áreas percorridas, mas imensos espaços a serem preenchidos pela interlocução de saberes e a reinvenção de ações e práticas pedagógicas.

Este trabalho visa ampliar o conhecimento no território dos processos inclusivos, através da pesquisa na área específica da construção do conhecimento - a aprendizagem. Nesse ínterim, as normativas de avaliação são elementos que receberam novas formas a partir da entrada desses sujeitos anteriormente excluídos ou ignorados no contexto escolar. A realidade apontada pelas pesquisas recentes mostra a necessidade de reformulação de

avaliações e metodologias, sem, contudo, indicarem os parâmetros ou os paradigmas no qual essa construção cognitiva se apóia. Analogamente, se acreditamos que as relações estabelecidas entre o sujeito e o meio escolar nos processos inclusivos se dão de forma diferenciada, pela própria singularidade das construções desse processo, podemos então pensar que nos processos cognitivos, na aprendizagem formal isso não se repetiria? Independente da resposta podemos nos indagar ainda sobre os parâmetros pelos quais esse aspecto é analisado. Quando nos deparamos com uma adaptação curricular, estamos frente a uma situação de adaptação não apenas metodológica, mas em alguns casos, no que se refere ao conteúdo e a sua complexidade. Sendo assim, essa alteração na forma da construção de conhecimentos se mostra diferenciada dos demais, com características próprias de consciência sobre os objetos, sobre as formações psíquicas e, principalmente, sobre a forma de apropriação dos objetos e suas representações no contexto da aprendizagem. Segundo Pozo (2004), o conhecimento está na capacidade de explicitar as próprias representações. Segue o autor afirmando que “explicitar as representações permitiria não somente gerar novas representações – ou conhecimentos – mas, sobretudo, reestruturar ou dar um novo significado a alguns dos produtos desse funcionamento cognitivo implícito” (POZO, 2004, p.106). O conhecimento é, então, uma forma de relação social e de construção interna, apoiado em processos específicos que interagem em vários níveis do desenvolvimento, gerando uma confluência interna de aspectos formativos do sujeito: o emocional, o relacional e o cognitivo. O papel da escola no que tange a construção de conhecimento está apoiado em qual referencial ou paradigma, quer seja para a execução ou para a sua avaliação? Nesse sentido, rever o aspecto formal da aprendizagem é retomar o papel inicial da escola dentro da cultura e afastá-la do risco da ausência de

sentido nos processos inclusivos.

Sendo assim, o objetivo principal no avanço dos estudos e práticas inclusivas é elucidar quais os parâmetros que norteiam os processos de aprendizagem, os desenvolvimentos cognitivos e as conseqüentes avaliações dentro dessas ações. Em decorrência disso, o campo se expande para interlocuções e objetivos mais específicos como as concepções acerca da aprendizagem e do conhecimento, os referenciais teóricos e as normativas que sustentam esses processos.

Com isso, a possibilidade de fazermos um avanço no reconhecimento das ações pedagógicas possibilitaria o confronto com a idéia de uma educação inclusiva como campo específico da Educação Especial. O conhecimento é um campo único, característico do humano e não apenas de uma área específica. Ao realizarmos isso, possibilitamos novos olhares nos processos de inserção desses sujeitos, compartilhando no espaço escolar, os saberes transversalizados.

LEARNING AND INCLUSION: ANALYSIS OF THE CURRENT RESEARCHES AND THEIR RELATIONSHIPS WITH THE COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE PEDAGOGICAL SPACE

Abstract

This article mainly aims to make a broad reflection about the moment of current research and productions in the field of Special Education. Along its development, it intends to question the recent courses in the educational field, more precisely about the inclusive processes. When scanning these territories, the discussion is on fields and

territories to be explored, as a possibility of enhancing the understanding of the elements which involve the inclusive processes. The intended way rescues the social role of school and its construction of knowledge. To reinforce the knowledge, this paper intends to relate the established learning in the singular space of cognitive formulations and in what parameters it can be carried out and assessed. The evaluation theme is seen as a form of understanding the internal constructions that are built besides the relational constructions presented so far. The broad discussion is used to, in a didactic way figure out how the cognitive process is established in this new moment of the school context. To bring these intrinsically related elements that obey different formations, although inter-related, there are questions about the established parameters for its understanding, its supporting rules and developed actions for its accomplishments.

Key words: Inclusion; Cognition; Research.

Referências

BAYER, H.O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras pra a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CANEVARO, A. *Fondamenti di Pedagogia e di didattica*. Roma-Bari. Ed. Laterza.

1993.

GARCIA, R.M.C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas. In: JESUS, D. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

GERALDI, J.W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. *Transgressões Convergentes: Vigotski, Bahktin, Bateson*. Campinas: Companhia das Letras, 2006.

JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Editora, 2005.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

POZO, J.I. *Aquisição do conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.