

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ANA CRISTINA BARROS DA CUNHA

Professora Doutora do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: acbcunha@yahoo.com.br

SÔNIA REGINA FIORIM ENUMO

Professora Doutora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

E-mail: sonia.enumo@pq.cnpq.br

Resumo: A Educação Inclusiva implica na mudança paradigmática de posturas e de interpretação acerca do fenômeno da deficiência. Nesse processo, a contribuição da Psicologia destaca-se justamente por fornecer fundamentos teóricos para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Este artigo discute as contribuições das teorias sócio-interacionistas de Vygotsky e Feuerstein e suas relações com duas tendências encontradas nas práticas em Educação Inclusiva: propositiva e analítica. Conclui-se que a prática atual em Educação Inclusiva se aproxima mais de um enfoque propositivo, diferentemente dos fundamentos teóricos aqui discutidos. Estes exigem analisar as implicações do processo inclusivo para a promoção do potencial de aprendizagem do aluno - objetivo final de uma educação inclusiva de qualidade, para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Psicologia. Fundamentos teóricos

THEORETICAL CONSTRUCTION PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: Inclusive Education implies the paradigm shift in attitudes and interpretation about the phenomenon of disability. In that case, the contribution of Psychology stands out just for providing theoretical foundations for the study of human development and learning. This article presents the contributions of socio-interactionist theories of Vygotsky and Feuerstein, and its relations with two trends employed in inclusive education: propositional and analytical approaches. It is concluded that the practice of inclusive education is closer to a propositional approach, unlike the theoretical foundations discussed here. These require analyze the implications of the inclusive process for promoting the potential learning of the student – the ultimate goal of a quality inclusive education for all people.

Keywords: Inclusive Education. Psychology. Theoretical basis

A Educação Inclusiva encerra uma contribuição importante para construção de uma educação diferente, transformadora, com práticas inclusivas que pressupõem a formação de



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

laboreuerj@yahoo.com.br

www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

indivíduos críticos “para decidir e não para servir” e preparados para assumir posições e tomar decisões (Santos, 2006). Essas práticas implicam a mudança paradigmática de posturas e de interpretação acerca do fenômeno da deficiência. Nesse processo, a contribuição da Psicologia destaca-se justamente por fornecer fundamentos teóricos para o estudo do desenvolvimento e aprendizagem humana, especialmente por meio das teorias sócio-interacionistas de Vygotsky (1991/1978), Feuerstein (Feuerstein & Feuerstein, 1991), teoria construtivista de Piaget (1970), teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1985) e a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1979). Todas apresentam modelos conceituais cujos princípios podem ser utilizados para subsidiar as práticas educacionais na Educação Inclusiva.

Serão brevemente aqui apresentadas as contribuições das teorias sócio-interacionistas de Vygotsky e de Feuerstein, que mais frequentemente fundamentam as pesquisas realizadas pelo nosso grupo de pesquisa sobre avaliação e intervenção com crianças com NEE – deficiência visual (Cunha & Enumo, 2009; Cunha, Enumo & Canal, 2006), problemas de comunicação (Paula & Enumo, 2007), dificuldade de aprendizagem (Dias & Enumo, 2006; Dias, Enumo & Azevedo, 2004; Dias, Enumo & Turini, 2004; Ferrão, 2007) – associadas a condições de risco ao desenvolvimento, como a prematuridade e baixo peso ao nascimento (Oliveira, 2008) e o câncer infantil (Motta & Enumo, 2004; Motta et al., 2006).

Vygotsky (1991/1978) foi um dos poucos pesquisadores que, em sua época, se interessou em investigar temas da Educação Especial e refletir sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência, analisando os aspectos que envolvem a construção do sujeito a partir de suas experiências adquiridas pela interação com o outro. As pessoas com deficiência podem obter progressos em seu processo de aprendizagem desde que, precocemente, em ambiente receptivo ela seja estimulada através de recursos educacionais adequados. Abriram-se, assim, as perspectivas para uma redefinição do papel da escola e do



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

laboreuerj@yahoo.com.br

www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

trabalho pedagógico com as pessoas que apresentam deficiência. Para esse autor, a aprendizagem é essencialmente social e as funções psicológicas humanas são constituídas a partir de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis. Dois conceitos propostos pelo autor são chaves para a intervenção nessa área – o conceito de desenvolvimento potencial e real, e de zona de desenvolvimento proximal, para falar do potencial de aprendizagem dessas pessoas. Pode-se, assim, afirmar que uma pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, mas apresenta um desenvolvimento especial, que pode ser compensado através de práticas educativas contextualizadas de acordo com seus referenciais sociais e culturais.

Dessa forma, não basta determinar o nível e a gravidade da insuficiência do aluno com NEE, mas também que se incluam obrigatoriamente práticas educativas compensatórias para promover o desenvolvimento através da mediação da aprendizagem. Conforme Vygotsky (1991/1978), a criança com deficiência percorre caminhos que surgem pela necessidade do enfrentamento de obstáculos. Assim, o meio ambiente familiar e escolar tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, já que fornecerão os subsídios necessários para compensar suas dificuldades e para buscar equilíbrio nas funções adaptativas ao convívio social.

Essa abordagem sócio-interacionista da Educação remete à noção de que a educação das pessoas com deficiência deve, como em qualquer outro caso, ser primeiramente social, e então, especial. Assim, a Educação Especial é importante para a pessoa com deficiência, mas não precisa ocorrer necessariamente em uma escola especial, já que, segundo ele, esses locais fazem uma ruptura com a realidade natural. Este é, essencialmente, o princípio da inclusão educacional na visão da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky.

A abordagem sócio-interacionista de Feuerstein (Feuerstein & Feuerstein, 1991) pressupõe que “todo ser humano é modificável”. A partir disso, considera a aprendizagem sob uma perspectiva ativa e otimista, sobretudo para os educadores envolvidos com a



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

laboreuerj@yahoo.com.br

www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

questão da Educação Especial e da inclusão escolar. Nessa abordagem, os conceitos de modificabilidade cognitiva estrutural e experiência de aprendizagem mediada são básicos para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas em situação de diversidade e risco ao desenvolvimento. Semelhante ao enfoque abordado anteriormente, Feuerstein enfatiza o potencial de aprendizagem das pessoas e não aceita que pessoas com deficiência sejam, de antemão, classificadas e rotuladas com baixo rendimento cognitivo. Considera que o potencial intelectual não é imutável, ou seja, o desenvolvimento é dinâmico e modificável na interação mediada que ele estabelece com o meio sócio-cultural.

Essa segunda abordagem é otimista em relação ao aprendizado das pessoas, pois acredita na ‘modificabilidade’ (*modifiability*) humana. Sustenta, assim, um dos princípios da Educação Inclusiva por apostar na transformação do aluno, do professor, da família e da sociedade. Para que isso ocorra, é essencial ao professor acreditar na possibilidade de mudança das pessoas a partir da mediação de aprendizagem. Somente acreditando nisso, todos os obstáculos são ultrapassados ou facilmente superados, tanto para o professor, quanto para o aluno, fazendo com que um projeto de Educação Inclusiva seja alcançado.

Em relação aos atributos pessoais, normalmente, a criança é avaliada por seus recursos que, por sua vez, facilitam ou dificultam a sua capacidade de desempenho. No entanto, esses recursos estão, ainda, em fase de transformações e qualquer julgamento em relação à competência da criança com NEE, deve considerar isso. Assim, um dos obstáculos que uma criança com NEE pode encontrar no momento da inclusão escolar refere-se aos currículos escolares estratificados em função de uma seqüência gradativa de dificuldade em termos de faixa etária. Logo, nessa perspectiva teórica, é importante que, numa política de inclusão, sejam observados, tanto o tempo vital, quanto o tempo histórico de cada criança e, com base nisso, o adulto seja um mediador que facilite as transições ecológicas que a criança enfrenta.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

laboreuerj@yahoo.com.br

www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

Nem sempre com base nesses princípios teóricos, observa-se na análise das publicações da área e das políticas públicas de inclusão, duas tendências nas práticas em Educação Inclusiva: propositiva e analítica. A perspectiva propositiva toma como referência a inclusão como um modelo predefinido e, assim, propõe práticas educacionais inclusivas com indicações explícitas de como se deve promover esta inclusão. Nesta perspectiva, sem levar em conta as reais possibilidades da inclusão como um verdadeiro paradigma de transformação social e educacional, é reforçada a idéia de que os professores, para realizarem práticas de inclusão, devem desenvolver competências específicas.

Como um problema restrito das competências dos professores, a prática em Educação Inclusiva com caráter propositivo se centra nas questões específicas relacionadas à deficiência e pouco discute sobre a tarefa de ensinar. De acordo Sasaki (1997, 2005), por exemplo, são consideradas práticas inclusivas, certas estratégias, como: (a) para alunos com dificuldades auditivas, o professor deve “sentar-se na frente da sala”; “usar recursos visuais”; “falar claramente” etc.; (b) para alunos com distúrbio de comportamento, o professor deve “aplicar técnicas de modificação de comportamento”; “designar responsabilidades especiais”; “ignorar comportamentos inadequados, quando possível”; “focalizar os pontos bons e elogiá-los”; “formar grupos de aprendizado cooperativo com instruções e metas bem claras”.

A perspectiva propositiva não leva em consideração as relações sociais concretas que definem a inclusão enquanto paradigma, já que a maior preocupação das práticas inclusivas, nesta perspectiva, seria apresentar estratégias concretas do que deve ser realizado para promover a inclusão, sem, contudo, dar ênfase à sensibilização necessária ao professor para colocar em prática a inclusão. Sendo assim, as práticas inclusivas tem como foco central o professor, visto como principal responsável pelo sucesso ou fracasso do processo inclusivo.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

laboreuerj@yahoo.com.br

www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

De outro lado, na perspectiva analítica, a prática em Educação Inclusiva considera as questões sociais mais amplas (história, política, economia) e propõe uma discussão da Educação Especial articulada ao debate da Educação geral. Dessa forma, a prática inclusiva com enfoque analítico se baseia em uma análise crítica das condições históricas e sociais que esta prática se constrói e na concepção de inclusão à luz das suas reais possibilidades, em que alunos e professores são sujeitos ativos do processo de inclusão.

Contudo, essas duas perspectivas não existem de maneira tão clara e explícita, porque ambas se influenciam mutuamente e coexistem na Educação Especial. Tais enfoques parecem estar relacionados às abordagens conceituais que permeiam a definição do próprio conceito de deficiência: o enfoque tradicional e o social (Enumo, 1989, 1998). Na produção de conhecimento sobre inclusão escolar, esses enfoques estão presentes no debate sobre as práticas em Educação Inclusiva. Além disso, um enfoque pode perdurar mais que o outro devido a influências históricas do próprio percurso da Educação Especial, além de se impregnar de conceitos e metodologias da outra, de acordo com o contexto em que estará sendo produzidas as práticas inclusivas (Enumo & Cunha, 2001).

Em um sistema de aceitação e acolhimento da diversidade, as práticas de inclusão educacional devem atender três elementos, que, articulados, podem garantir o acesso e a permanência do aluno com NEE na escola:

1) a criação de culturas inclusivas, para concretização de um projeto inclusivo de educação, devem ser criados fóruns de valorização das diferenças em que valores inclusivos sejam compartilhados entre os sujeitos deste projeto a fim de criar uma cultura inclusiva que possa orientar as práticas educacionais;

2) o desenvolvimento de políticas inclusivas; as políticas inclusivas devem ser criadas como formas de apoio sob uma estrutura única que assegure que a inclusão de fato ocorra;



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

laboreuerj@yahoo.com.br

www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

3) a orquestração de práticas de inclusão, as práticas escolares devem refletir a cultura e as políticas inclusivas da escola, que, com base nos conhecimentos e experiências dos alunos, encoraje todos a participarem.

Por fim, a partir desta análise, percebe-se que a prática em Educação Inclusiva que vem sendo pensada a partir das políticas públicas, desde 1990, se aproxima mais de um enfoque propositivo, diferentemente dos fundamentos teóricos aqui discutidos, que remetem a uma análise sócio-histórica das implicações do processo inclusivo para a promoção do desenvolvimento do potencial do aluno - objetivo final de uma Educação Inclusiva de qualidade, para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cunha, A. C. B., Enumo, S. R. F., & Canal, C. P. P. (2006). Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: Um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 293-412. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/06.pdf>. Acesso em: 3/11/2009.
- Cunha, A. C. B., Enumo, S. R. F., & Canal, C. P. P. (2007). Concepções de mães sobre desenvolvimento infantil e desempenho cognitivo do filho com deficiência visual em situação de avaliação assistida e tradicional. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 16(27), 223-238. Disponível em: www.revistadafaeba.uneb.br. Acesso em: 3/11/2009.
- Cunha, A. C. B., & Enumo, S. R. F. (2009). *Desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual e mediação materna*. Curitiba: Ed. Juruá.
- Dias, T. L., & Enumo, S. R. F. (2006). Criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem: Avaliação e intervenção através de procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 69-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29846.pdf>. Acesso em: 3/11/2009.
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F., & Azevedo Jr., R. R. (2004). Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 429-437. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a10.pdf>. Acesso em: 3/11/2009.
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F., & Turini, F. A. (2006). Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental de Vitória, ES. *Estudos de Psicologia*, 23(4), 381-390. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n4/v23n4a06.pdf>. Acesso em: 3/11/2009.
- Enumo, S. R. F. (1989). Deficiência Mental: A problemática formação de professores no Estado de São Paulo. *Ciência e Cultura*, 12(42), 1225-1229.
- Enumo, S. R. F. (1998). Uma análise da evolução do conceito de Deficiência Mental. In L. Souza, M. M. P. Rodrigues & M. F. Q. Freitas (Orgs.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 347-371). São Paulo: Casa do Psicólogo.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br

LABORE
Laboratório de Estudos Contemporâneos
POLÊMICA
Revista Eletrônica

- Enumo, S. R. F., & Cunha, A. C. B. (2001). Intervenções Comportamental e Cognitiva em pessoas com deficiências. In B. Rangé (Org.), *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: Um diálogo com a Psiquiatria* (pp. 499-512). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferrão, E. S. (2007). *Fatores afetivo-motivacionais e comportamentais do desempenho de crianças em provas assistidas: Uma proposta de avaliação*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES: UFES. Disponível em: <http://www.cchn.ufes.br/ppgp>. Acesso em: 3/11/2009.
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannebaum (Eds.), *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3-51). London: Freund Publishing.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind*. New York, Basic Books Inc.
- Motta, A. B., & Enumo, S. R. F. (2004). Câncer infantil: Uma proposta de avaliação das estratégias de enfrentamento da hospitalização. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 193-202. Disponível em: <http://www.puc-campinas.edu.br/centros/ccv/estudospsicologia/artigos/3-21-4.pdf>. Acesso em: 3/11/2009.
- Motta, A. B., Enumo, S. R. F., Rodrigues, M. M. P., & Leite, L. (2006). Contar histórias: Uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, 10(1), 157-167. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/5707/4149>. Acesso em: 3/11/2009.
- Oliveira, C. G. T. (2008). *Avaliação assistida e psicométrica: Indicadores cognitivos, lingüísticos, comportamentais e acadêmicos em pré-escolares prematuros e nascidos a termo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. Disponível em: <http://www.cchn.ufes.br/ppgp>. Acesso em: 3/11/2009.
- Paula, K. M. P., & Enumo, S. R. F. (2007). Avaliação assistida e comunicação alternativa: Procedimentos para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 3-26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 3/11/2009.
- Piaget, J. (1970). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Santos, M. P., & Paulino, M. N. (2008). *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2005). Inclusão: O paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 1(1), 19-23.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 11/12/2009

Aceito: 11/01/2010



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
laboreuerj@yahoo.com.br
www.polemica.uerj.br