

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA ASSISTENCIALISTA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA ÉTICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

## INCLUSIVE EDUCATION ASSISTANCE AND CRITICAL ETHICAL AND INCLUSIVE EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES

*FURLAN, A. B. S.<sup>1</sup>; PRADO, M.<sup>2</sup>; ALVES, A. H. B.<sup>3</sup>; SILVA, A. F. G.<sup>4</sup>*

<sup>1</sup>Estudante de graduação do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, *Campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: [angel\\_furlan@hotmail.com](mailto:angel_furlan@hotmail.com)

<sup>2</sup>Estudante de graduação do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, *Campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: [ma\\_do\\_prado@hotmail.com](mailto:ma_do_prado@hotmail.com)

<sup>3</sup>Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, *Campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: [bassoanai@gmail.com](mailto:bassoanai@gmail.com)

<sup>4</sup>Professor Doutor da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, *Campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: [gova@uol.com.br](mailto:gova@uol.com.br)

### **Resumo**

Por acreditar na relevância educacional e social de se rediscutir a inclusão de alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino, o presente estudo pretende caracterizar os avanços e limites da educação especial. Para isso, busca argumentar de forma crítica, embasada nos pressupostos éticos da filosofia do autor argentino Enrique Dussel, que oferecer uma educação inclusiva meramente assistencialista não é o ideal, justo e ético. Adota ainda as propostas político-pedagógicas do autor e educador Paulo Freire como referencial. Visto que se, e somente se, a educação que a escola oferece for socialmente comprometida, bem como se o educador for comprometido com essa educação, é que este poderá possibilitar que o aluno portador de deficiência descubra que ele pode e deve ser sujeito pleno do processo de ensino-aprendizagem em Ciências Naturais.

**Palavras chaves:** Educação inclusiva, Ética, Pedagogia freiriana.

### **Abstract**

Believing in the importance of educational and social re-discuss the inclusion of students with disabilities in the regular school system, this study adopts the political and pedagogical

proposals of the author and educator Paulo Freire as a reference and to characterize the strengths and weaknesses of special education seeking to argue critically, based on the assumptions of ethical philosophy of Argentine author Enrique Dussel, to offer an inclusive education merely welfare is not ideal, fair and ethical. Since if and only if, the education that the school offers is socially committed, and whether the educator is committed to this education, is that this will enable the student with a disability discovers that he can and should be subject to the full teaching-learning process in the natural sciences.

**Keywords:** Inclusive education, Ethics, Freire pedagogy.

## Introdução

A ocorrência de uma exclusão social está implícita no termo “*inclusão*”, e, portanto, uma *educação inclusiva* - cunhada a partir da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) - já indica em si que alguém sofreu algum tipo de exclusão no ambiente educacional. Assim, *educação para todos* poderia substituir ou até mesmo eliminar essa equivocada diferença criada para a educação destinada às crianças que se desenvolveram de outro modo que não o julgado como “normal”. Segundo Ferreira (2009, p. 03) “a inclusão ganhou reforços com a LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional) de 1996 e com a Convenção da Guatemala, de 2001. Sendo assim, manter crianças com algum tipo de deficiência fora do ensino regular é considerado exclusão, e crime”. É relevante salientar que isso não significa que a mesma educação deva ser destinada a todos os alunos, visto que a criança vai aprender se as estratégias profissionais corresponderem às suas necessidades – seja ela deficiente ou não – mas sim aquela educação a que todos têm direito como cidadão, pois um ensino para todos com uma abordagem superficial pode culminar em uma educação inclusiva simploriamente assistencialista.

Além disso, talvez uma *educação para todos* inclua também uma preparação dos demais alunos presentes na sala de aula, para que a inclusão não seja exclusivamente encarada como uma obrigação do professor e da escola como instituição democrática, mas que seja naturalmente vista como simplesmente mais uma relação social entre tantas outras que serão estabelecidas entre os alunos.

Diante de meu histórico escolar de convivência com alunos portadores de deficiência e por acreditar na relevância educacional e social de se (re) discutir a inclusão de alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino, venho enunciar essa temática dessa vez à luz da pedagogia com “propósitos sociais e políticos” de Paulo Freire. Segundo o autor, não é e nem nunca foi possível a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente com relação a propósitos sociais e políticos (FREIRE, 1988 *apud* DUSSEL, 2000, p.434 - 443).

No presente trabalho pretende-se caracterizar os avanços e limites da educação especial inclusiva, mais especificamente no ensino de Ciências Naturais, tomando como referência argumentativa a proposta ético-crítica de Enrique Dussel que pode fundamentar a superação de uma educação inclusiva meramente assistencialista, em busca da ética e da justiça social. Visto que é direito do deficiente não apenas estar matriculado na rede regular de ensino como um favor que gentilmente a escola oferece, mas sim ser sujeito pleno em direitos e de seu processo de ensino-aprendizagem e de sua humanização. Pretende-se, portanto, contribuir com a compreensão teórica da temática da inclusão, a fim de indicar um possível auxílio na

superação das dificuldades práticas observadas a partir dos fundamentos teórico-práticos de uma educação aqui denominada inclusiva crítica.

Alguns autores afirmam que “várias pesquisas indicam que a presença do aluno com deficiência em uma classe regular contribui positivamente ao desenvolvimento de valores de caráter colaborativo, de respeito às diferenças, ligados à construção de uma sociedade menos excludente” (CARVALHO; MONTE, 1995 *apud* CAMARGO; NARDI, 2008).

De fato, a presença de um aluno portador de deficiência pode trazer todos esses benefícios, mas essa não deve ser a justificativa para tal presença. O ingresso de um aluno deficiente no ensino regular não deve ser feito porque é bom para ele e para os outros, mas sim porque é um direito dele e um dever do Estado e da Instituição. É nesse sentido que os programas de inclusão têm sido meramente assistencialistas e correspondem a muito pouco perto do que deve ser feito.

Já a adequação do ambiente educacional a esses alunos certamente configura o primeiro passo para a uma educação efetivamente inclusiva, mas esta adequação deveria ser feita independente da presença dos mesmos, pois se é necessário, garantido por lei e dever da instituição de ensino, então não se deve esperar que um aluno deficiente se matricule para iniciar as adequações.

Entre outras modificações, adequar o ambiente escolar inclui habilitar o professor, inclusive dos anos finais do ensino fundamental, pois a cada ano novas crianças portadoras de deficiência se matriculam nas escolas sem os professores estarem preparados anteriormente com uma metodologia adequada. De acordo com Glat e Nogueira (2002) o despreparo dos professores é sem dúvida uma das principais barreiras que impedem a educação efetiva de alunos deficientes, apesar da importância desse aspecto ser reconhecido pelo artigo 59 da LDB:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:”

“III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”

Estariam os professores de ciências naturais preparados para tal situação de aprendizagem? No contexto de uma educação inclusiva o professor precisa de preparo para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças, partindo sempre das necessidades que cada uma apresenta e não com um modelo de pensamento comum a todas elas (Glat e Nogueira, 2002).

Segundo Freire (1996), ensinar exige compreender que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” e não uma mera transferência de saberes:

[“Não posso ser professor se não percebo que, (...) por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de postura. (...) Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação. (...) Tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los.” (FREIRE, 1996, p. 37)]

Nesse sentido, a educação requer ética por parte de quem educa e não um falso moralismo. Educar um deficiente visual partindo do conteúdo dado de um livro didático de ciências naturais pode até ser considerado moralmente correto, mas não é ético.

Dussel, filósofo crítico do pensamento eurocêntrico, da “coisificação” dos não europeus pela colonização, defende a instituição de uma nova ordem em que seja possível a inclusão do pobre, do assalariado submisso ao sistema capitalista, da mulher submissa à sociedade machista, visando uma ruptura com o modelo conhecido (eurocêntrico) e a criação de uma nova realidade. Para o aperfeiçoamento dessa ruptura, Dussel dirige seu discurso para o terreno da ética em favor dos excluídos, num sentido libertador, sempre fazendo referência a reconhecer o “outro” como pessoa e não como função (González, 2007).

Nessa perspectiva, ser ético é basear-se na dialogicidade, na relação horizontal com o educando e não imposta verticalmente e, principalmente, partir da visão de mundo do “outro”, o excluído. Segundo Dussel (2000), baseado em Freire, “sem consciência ético-crítica não há educação autêntica” e é através dela que os educandos portadores de deficiência podem deixar de ser “transformados em membros disciplinados de um sistema que oprime”.

A exclusão dos deficientes é apenas mais um tipo de exclusão estampada na sociedade, pois o pobre, a mulher, o ancião, o negro também são excluídos socialmente em uma ou outra determinada situação. Nesse sentido, Glat e Nogueira (2002) corroboram:

[“Vale ressaltar que a noção de *escola inclusiva* (...) em nosso país toma uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.” (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 02)]

Glat e Nogueira (2002) salientam ainda que a escola pública criada como veículo de inclusão e ascensão social, a partir dos ideais da Revolução Francesa, se tornou no Brasil um espaço de exclusão não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal” (GLAT, 2000 *apud* GLAT; NOGUEIRA, 2002). Nesse sentido, os pressupostos éticos da filosofia de Enrique Dussel, bem como a educação como prática da liberdade de Freire, poderiam fundamentar a concepção de *educação ético-crítica para todos* aqui defendida, visto que ambos os autores são importantes referências quando se fala em movimentos de libertação em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos.

Segundo Pansarelli (2002) [a filosofia da libertação de Dussel] “trata-se de uma filosofia tão filosofia quanto a clássica, mas com a característica de ser própria dos povos oprimidos e não de sua opressora.” A filosofia clássica que embasa o pensamento e modo de vida ocidental objetiva - torna objeto - os sujeitos, ou seja, apenas reconhece o assalariado como parte funcional de um sistema (capitalista). A Filosofia da Libertação se posiciona contra a agressão de tornar os cidadãos objetos de uma elite opressora que visa manter a sociedade de classes e para isso amordaça a minoria oprimida.

Segundo Cerqueira (2008) “o microambiente escolar espelha a organização social e pode ser tão excludente quanto antidemocrático”. Assim, a Filosofia Clássica além de embasar o

pensamento da cultura ocidental, permeia também a organização escolar, a qual não nega que os alunos portadores de deficiência necessitam de um amparo e acompanhamento específico, mas utiliza tal argumento para na prática excluí-los, pois os rejeitam como sujeitos detentores de seu próprio destino. Dessa maneira, responsabiliza-se o deficiente pela deficiência e por sua exclusão social. Portanto, a escola, como qualquer outra instituição, não está isenta de reproduzir a injustiça e a opressão social. Nesse contexto, uma relação pode ser estabelecida entre a Filosofia da Libertação de Dussel e a inclusão crítica dos educandos portadores de deficiência.

Ainda de acordo com González (2007), no pensamento dusseliano a autenticidade cultural Latino-Americana, negada historicamente, constitui um cenário de opressão, fruto da “ocidentalização”, da imposição de uma cultura alheia (européia) como sendo a ideal. Os que não se enquadram nesse modelo ideal de vida, de pensamento, de opinião, de fala, de vestimenta, de conhecimento e de poder tornam-se marginalizados por uma minoria opressora. Os portadores de deficiência fazem parte dessa minoria oprimida, vexada, retraída, que, embora legalmente tenha direito à voz, na prática social não há quem os ouça.

Em suas obras, mais do que falar e tratar da autenticidade latino-americana e da originalidade de sua filosofia, Dussel busca distinguir quais são as posições que se gerenciam atualmente frente ao problema do “outro”. Ou seja, preocupar-se com o “outro” de forma a minimizar ou extinguir o individualismo que rege a sociedade ocidental. Fazer com que o oprimido se reconheça como um ser digno de olhares, de confiança, de voz. Poderiam as práticas pedagógicas do ensino de Ciências Naturais contribuir para a conquista desses direitos?

O pobre pode, e deve, exigir uma distribuição igualitária de renda, de terras, de moradia, de alimentação, de educação. O cadeirante pode, e deve, exigir acesso; o cego pode, e deve, exigir educação, exigir que o mundo lhe seja apresentado a partir de sua realidade e não da realidade do outro, o surdo pode, e deve, exigir professores bilíngües que saibam se comunicar por linguagem de sinais. Para Dussel, isso significa ser ético e libertador, ou seja, plantar no “outro” a necessidade de não esconder sua autenticidade, incentivar a conscientização e não apenas a consciência, pois esta permanece em um plano superficial, de mero reconhecimento da existência de direitos, sem a gana por conquistá-los.

Desse modo, se, e somente se, a educação que a escola oferece for comprometida (de fato) política e socialmente com a inclusão do portador de deficiência, bem como se o educador for comprometido com essa educação, é que se possibilitará ao aluno excluído que descubra sua posição de vítima perante um sistema opressor, pois “a análise teórica das causas da opressão do oprimido é o meio pelo qual este toma consciência da realidade que produz a sua opressão”, atingindo assim a *consciência ético-crítica* (Dussel, 2000).

No plano da prática pedagógica freireana, só essa educação e essa postura crítica do educador, política e socialmente responsável, possibilitará ao educando tornar-se alguém dotado de maior criticidade e protagonismo, capaz de interpretar a realidade concreta, agora longe da ingenuidade alienadora.

Tendo como referência teórica, a relação estabelecida entre a ética de Dussel e a pedagogia de Freire (SILVA, 2004), partiu-se para a observação e análise da educação inclusiva oferecida em uma unidade da rede pública de ensino<sup>1</sup> do município de Sorocaba/SP no sentido de

---

<sup>1</sup>Assumiu-se o compromisso do anonimato da instituição de ensino e professores envolvidos na pesquisa.

caracterizá-la como assistencialista ou crítica. Para tanto, o presente trabalho pretende desenvolver a seguinte questão investigativa: em que medida a organização de práticas no ensino de Ciências Naturais fundamentadas nos pressupostos pedagógicos freirianos e nos princípios ético-críticos de Dussel podem contribuir para a superação das dificuldades observadas na prática inclusiva assistencialista?

Muenchen e Auler (2007) ao analisarem a Educação de Jovens e Adultos, enfatizam a necessidade de adotarmos o referencial freiriano para uma educação na perspectiva crítica para o ensino de Ciências Naturais. Os autores discutem como a Pedagogia de Paulo Freire pode contribuir para uma educação com enfoque em CTS que adote como referência os conceitos de diálogo, contextualização e transformação da realidade, bem como os pressupostos éticos e humanizadores, também fundamentais para a implementação de uma prática educacional inclusiva e crítica.

De acordo com Gomes (2010) “se não couber à escola o espaço para a formação de uma leitura crítica de mundo, que possa desvelar as construções históricas desumanizadoras e almejar coletivamente o anúncio e a luta por igualdade, ética e justiça social a todos, a que espaço caberá?”

Na busca dessas respostas, partiu-se do referencial teórico citado anteriormente para identificar três categorias de análise utilizadas como parâmetros para investigar os dados empíricos. A compreensão que se teve de cada categoria são apresentadas a seguir.

- i. *Concepção educativa ético-crítica*: para que uma educação inclusiva seja pautada em pressupostos éticos, é fundamental que o processo de inclusão não se fundamente no eurocentrismo, mas na capacidade de assumir a identidade do “outro” em função do seu contexto sócio-econômico e cultural específicos;
- ii. *O educando portador de deficiência como sujeito do processo de ensino-aprendizagem*: para se garantir o caráter ético e crítico de uma educação efetivamente inclusiva, é imprescindível que o educador considere o aluno capaz de construir conhecimento através de relações epistemológicas e culturais próprias, buscando negar a visão piedosa e de incapacidade cognitiva vigentes;
- iii. *Compromisso com a superação das situações de desumanização*: ao negar voz ao aluno – seja ele deficiente ou não – automaticamente se reproduz um modelo de opressão historicamente construído em nossa cultura ocidental, assim, é indispensável que o educador e a gestão escolar se comprometam com uma educação inclusiva ética, crítica e libertadora, que possa desvelar as contradições históricas desumanizadoras presentes na sociedade.

Diante de tais categorias, e do cenário supracitado, torna-se relevante tanto socialmente quanto no campo educacional, a análise da possibilidade de práticas curriculares para o Ensino de Ciências, pautadas nos princípios pedagógicos para a educação inclusiva crítica, baseado na ética de Dussel e na pedagogia de Freire.

Sendo assim, esse trabalho teve por objetivos: construir um acervo bibliográfico mais abrangente sobre educação inclusiva e suas possíveis relações com o Ensino de Ciências; discutir as proposições defendidas atualmente para a educação inclusiva analisando-as sob referencial freiriano e à luz dos princípios éticos de Dussel; analisar documentos (Projeto Político Pedagógico, currículo para o ensino da área de Ciências e livros didáticos, e Regimento Escolar) a fim de caracterizar se há referências à educação de alunos portadores de

deficiência, buscando confrontar tais referências com o proposto pela literatura; realizar um diagnóstico da adequação do espaço físico da escola e de como se dão as práticas no Ensino de Ciências destinadas aos alunos portadores de deficiência; identificar fatores geradores de exclusão, de barreiras à participação do aluno deficiente e observar como tais fatores interferem na construção do conhecimento nas aulas de Ciências; delimitar parâmetros pedagógicos para a organização de práticas curriculares inclusivas e significativas no Ensino de Ciências e que superem aquelas estritamente assistencialistas.

## **Metodologia**

O objeto de estudo do presente trabalho foi uma unidade de ensino regular da rede pública de ensino do município de Sorocaba/SP que atende a alunos portadores de deficiência. Para tanto, inicialmente realizou-se um levantamento de dados quantitativos a fim de caracterizar o contexto da escola, o número e os tipos de deficiência presentes e, para tanto se entrevistou a Coordenadora Pedagógica.

Após caracterizar o contexto da escola via coleta de dados quantitativos e oriundos das respostas e declarações de pessoas capazes de fornecer informações úteis ao objetivo da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a fim de se obter, de forma qualitativa, a percepção que cada ator social possui a respeito da problemática abordada, buscando não se limitar apenas a dados quantitativos que de acordo com Chizzoti (1995), “acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto de investigação e se torna ineficaz para compreender as ações práticas dos sujeitos.”

Ainda segundo o autor, a perspectiva qualitativa de investigação, via entrevistas semi-estruturadas, permite a identificação de contradições presentes nas falas dos sujeitos que, possuem um conhecimento tácito, muitas vezes restrito à prática de senso comum, que se limita a uma concepção de vida orientada apenas por ações individuais. Tais falas que apresentam contradições poderão ser analisadas e gerar uma reflexão acerca de como o problema é encarado na realidade em questão. Levar tal conhecimento à reflexão e à criticidade é uma exigência ética que se impõe ao pesquisador.

As entrevistas semi-estruturadas seguiram um roteiro de questões norteadoras pré-elaboradas. Assim o entrevistado pode ter liberdade para expressar sua opinião em uma conversa aberta ao mesmo tempo em que o entrevistador direciona sua coleta de informações pertinentes a problemática em questão.

Algumas questões norteadoras que fizeram parte do roteiro de entrevistas foram: *Nos documentos oficiais da escola é possível encontrar informações a respeito da educação inclusiva oferecida? Quais adaptações a estrutura física da escola oferece aos alunos com deficiência? Qual a sua opinião a respeito da educação inclusiva existente na escola que você representa? Quando um dos alunos com necessidades especiais apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, que procedimentos pedagógicos são adotados? Com que frequência os alunos visitam a biblioteca? O acervo de livros escritos em Braille presente na biblioteca é utilizado para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do aluno portador de deficiência visual? Há incentivo à leitura por parte dos professores? Você, como professora, considera o aluno portador de deficiência matriculado nesta escola como um aluno incluído? Como é a atenção e participação desse aluno em suas aulas?*

Além da leitura de documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, gentilmente cedidos pela gestão, para a obtenção da análise preliminar dos resultados, foram entrevistadas três profissionais da escola em questão, sendo uma delas

representante do corpo gestor, uma docente do ensino de química e a funcionária responsável pela biblioteca.

## Resultados parciais

Por se tratar de uma Iniciação Científica em andamento, o trabalho aqui documentado apresenta apenas dados parcialmente analisados e resultados obtidos até o presente momento. A maior parte das entrevistas com docentes e alunos envolvidos com o ensino de ciências naturais está prevista para o segundo semestre do ano de 2011.

Os resultados foram analisados a partir da construção de categorias indispensáveis à educação inclusiva ético-crítica aqui defendida. Tais categorias utilizadas como parâmetro foram: *Concepção ético-crítica*; *Considerar o educando portador de deficiência como sujeito do processo de ensino-aprendizagem*; *Compromisso com superação das situações de desumanização em que o deficiente está submetido*. A definição de cada categoria foi supracitada, sendo aqui registrada a análise dos dados parciais de acordo com cada uma delas.

A análise documental realizada na escola representativa do município escolhida para a realização do estudo, revelou que apesar da instituição oferecer a modalidade de educação inclusiva, não há registros oficiais que explicitem as metas, objetivos gerais da referida educação ou ainda um currículo específico. O Regimento Escolar cita qual a intenção da escola para com os alunos matriculados no ensino fundamental e médio, mas não abre nenhuma observação a respeito de como essas intenções ou objetivos serão atingidos com os alunos portadores de necessidades especiais, como pode ser observado no excerto:

“II) Fins, objetivos e cursos do estabelecimento:”

“(…) tem por finalidade o pleno exercício do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Partindo do pressuposto de que se defende no presente estudo que a educação deve ser para todos, mas não a mesma para todos, visto que a criança vai aprender se as estratégias profissionais corresponderem às suas necessidades – seja ela deficiente ou não - pode-se concluir que a ausência de documentos oficiais que dialoguem com a comunidade escolar a forma com que a educação inclusiva será oferecida e quais seus objetivos, pode gerar conseqüências na efetividade dessa educação, uma vez que as pessoas envolvidas no processo de inclusão ficam sem orientações específicas, fazendo da inclusão algo pontual, sem aporte teórico-metodológico, perdendo assim seu caráter processual e interativo entre a comunidade escolar, gestão, docentes e alunos. Esse aspecto documental da educação inclusiva é trazido pelo art. 59 da LDB de 1996 que orienta:

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”

Acerca disso, a coordenadora da escola revelou em uma entrevista semi-estruturada, que os documentos da escola não mencionam a educação inclusiva oferecida, pois “*ela não é oficial por enquanto*”, visto que não há recursos específicos destinados aos alunos portadores de deficiência, mas apesar dessa defasagem, de acordo com a entrevistada, “*a escola como instituição pública não pode negar a matrícula desses alunos*”. A coordenadora informou

ainda que uma sala de recursos destinada aos educandos com necessidades especiais será oferecida, mas as obras estão em atraso.

Quando solicitada sua opinião a respeito da educação inclusiva oferecida pela instituição que representa, ela disse: “*A rede municipal de ensino ainda está engatinhando no processo de inclusão. Nós oferecemos, mas temos consciência de que não é o melhor.*” E com relação a possíveis dificuldades de aprendizagem que os alunos especiais possam vir a apresentar, a coordenadora informou que o procedimento adotado para sanar tais dificuldades depende do caso de cada aluno: “*Se ele não aprende porque é preguiçoso, não temos o que fazer. É preciso avaliar cada situação.*”

O fato de não haver nenhum referencial teórico metodológico a respeito da educação inclusiva oferecida pela escola e diante do posicionamento da coordenadora com relação a esta educação e aos alunos portadores de deficiência, pode-se perceber que as categorias de análise “*Concepção ético-crítica*” e “*Considerar o educando portador de deficiência como sujeito do processo de ensino-aprendizagem*”, não são contempladas, visto que a representante da gestão considera dificuldade de aprendizagem como pouca disposição ou indolência do aluno.

No campo mais específico do ensino das Ciências Naturais, além do currículo não fazer qualquer menção a práticas pedagógicas que abordem a questão da inclusão, segundo a professora de química, o aluno portador de deficiência visual matriculado na escola acompanha o que ela ensina, mas ele sempre solicita a ajuda de um colega durante as aulas, além de preferir ter em sala de aula a máquina de datilografia Braille que a escola possui para datilografar enquanto a professora explica a matéria, mas ela disse não permitir devido ao barulho do instrumento. A professora ignora, portanto, a realidade e o pedido do aluno portador de deficiência visual, pedido este que possivelmente iria levá-lo a um melhor acompanhamento e participação durante a aula, sendo, portanto um posicionamento inadequado frente ao critério de “*Concepção ético-crítica*”.

A realização de uma entrevista semi-estruturada com a funcionária responsável pela biblioteca mostrou que a escola não organiza programas de incentivo à leitura e a baixa assiduidade dos alunos a esse espaço revela talvez, ao menos no ambiente escolar, a falta de interesse e a ausência do hábito da leitura.

A funcionária relatou que os poucos alunos que entram na biblioteca tem apenas a intenção de conversar com ela e não pegar livros. Somente os alunos da educação infantil frequentam regularmente a biblioteca porque possuem dias da semana estabelecidos para essa atividade. Já os alunos do ensino fundamental e médio não entram e não se interessam pelos livros ou revistas ali disponibilizadas. Os professores não solicitam que os alunos se encaminhem até a biblioteca para realizar pesquisas e também não programam aulas que contemplem o uso do seu acervo. Pode-se inferir, portanto, que há uma dificuldade em integrar a biblioteca às aulas, sendo ela um mero espaço físico que compõe a instituição. O transcrito de uma fala revela a insatisfação da funcionária com o cenário supracitado: “*É triste ver que os alunos não entram aqui, porque a biblioteca é um lugar tão bom, não é?! Eu estou tentando organizar tudo, coloquei até revistas para as meninas, e não adiantam, eles não se interessam. Alguns estão com livros há meses e não devolvem, mas a diretora não deixa cobrar a multa.*”

A biblioteca possui um pequeno acervo de livros escritos na grafia Braille, específica para portadores de deficiência visual, sendo alguns dos temas que compõem este acervo: classificação periódica dos elementos, livros de literatura infantil, botânica para a educação infantil, alguns atlas com linguagem didática e também destinados à educação infantil, cartilhas informativas em Braille sobre câncer de mama, câncer de colo de útero e aleitamento materno, além de muitos exemplares de Cartas de Louis Braille do Instituto Nacional de

Jovens Cegos. Apesar da existência deste pequeno acervo, a funcionária revelou que os professores não utilizam estes livros para auxiliar os alunos e não solicitam uma leitura freqüente.

Nota-se, portanto que a biblioteca não é explorada, sendo seu potencial educacional completamente ignorado, o que reflete a ausência da categoria “*Considerar o educando portador de deficiência como sujeito do processo de ensino-aprendizagem*”. Se o aluno portador de deficiência fosse de fato considerado sujeito do processo de ensino-aprendizagem e reconhecida sua real capacidade de construir conhecimento através do estabelecimento de relações, o hábito da leitura e da realização de pesquisa e o acesso ao conhecimento científico via literatura deveriam ser incentivados, visto que de acordo com Perucchi (1999), a biblioteca deve enriquecer e sustentar os programas de ensino.

Esse incentivo à leitura e a utilização do conhecimento científico como meio para compreender e transformar a realidade poderia ser conduzido de forma a contemplar a categoria “*Compromisso com superação das situações de desumanização em que o deficiente está submetido*”, levando o aluno a desvelar as contradições históricas desumanizadoras presentes na sociedade.

O único aluno portador de deficiência visual observado na escola freqüenta muito pouco a biblioteca e lê, segundo a funcionária, o mesmo livro em todas as vezes: “Cartas de Louis Braille”, que possuem como destinatário o Dr. Pignier, Diretor do Instituto de Jovens Cegos de Paris, do qual Louis foi aluno e professor. Segundo o Instituto Nacional de Jovens Cegos, a leitura das cartas é um meio para conhecer um pouco da personalidade de Louis, seus gostos e suas preocupações, além de seu caráter sério, profundo e voltado para o bem de seus semelhantes, o que possivelmente pode explicar o interesse desse aluno por essas cartas. Essa atenção destinada às “Cartas de Louis Braille” por parte do aluno nunca foi investigada e utilizada como ponto de partida para os planos de aula.

De modo geral, os dados coletados até o momento não se enquadram nas categorias de análise entendidas e definidas de acordo com pressupostos éticos de Dussel, caracterizando a educação inclusiva oferecida pela escola em questão como assistencialista, ou seja, a escola oferece acesso, diz que é inclusão, mas não há educação efetiva.

### **Conclusões (considerações preliminares)**

A partir de um histórico pessoal escolar de convivência com alunos portadores de deficiência e de leituras a respeito dessa modalidade educacional e através da análise dos resultados parciais, foi possível concluir que geralmente a educação inclusiva oferecida na instituição públicas de ensino investigada é meramente assistencialista, expressa um favor que a escola gentilmente oferece, não sendo percebida como direito do aluno e dever da Instituição de Ensino. Os alunos são vistos com compaixão e não como capazes de serem sujeitos plenos do processo de ensino-aprendizagem, inclusive no ensino de química, deficiência esta já mencionada por Rodrigues et al (2011).

Através das entrevistas realizadas até o momento pôde-se verificar algumas dificuldades práticas em relação à educação inclusiva oferecida pela escola escolhida como objeto de estudo, dificuldades que esbarram na direção contrária dos pressupostos éticos aqui defendidos. Essas análises levam, até o momento, à conclusão de que a educação inclusiva nesse caso caracteriza-se como mera assistência destinada ao aluno, não vislumbrando uma

real intencionalidade de efetiva aprendizagem dos alunos portadores de deficiência ali matriculados. O mesmo pode ser concluído em relação ao ensino de Ciências Naturais desenvolvido na escola, pois não foi observado nenhum indício de que ele contribua para uma outra perspectiva de inclusão.

Portanto, pôde-se notar que os alunos com deficiência apenas estão presentes na escola, configurando um caso de acesso e não de educação efetivamente inclusiva, assumindo assim um desprezo pela formação cognitiva, pois não há um programa de inclusão no sentido de propostas pedagógicas especializadas e adequadas. Além disso, membros da gestão e do corpo docente não se aproximam dos princípios éticos dusselianos de reconhecimento do “outro” como pessoa e não como parte funcional do sistema, pois em parte ignoram as necessidades educacionais dos alunos especiais que são vistos como incapazes ou indolentes.

O fato do aluno portador de deficiência visual não ser ouvido e suas necessidades, como o uso da máquina de datilografia em Braille em sala de aula, não serem consideradas no processo de ensino, pode ser identificado como um fator gerador de barreiras à participação do aluno com deficiência.

Por acreditar na relevância de se discutir a educação inclusiva oferecida nas instituições de ensino, o encaminhamento do presente trabalho e sua futura conclusão podem vir a contribuir para a qualificação de práticas em *Educação Inclusiva Ético-Crítica* para o ensino de Ciências Naturais, baseadas em pressupostos dusselianos e freireanos, que resultem na formação de sujeitos emancipados e crentes nos seus direitos. Além disso, talvez possa contribuir ainda com a reflexão por parte dos professores cooperando com uma educação comprometida com a ética e com o processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. e LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CAMARGO, E. P. de; NARDI, R. *Panorama geral das dificuldades e viabilidades para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de óptica*. Alexandria. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.2, p.81-106, 2008.

CERQUEIRA, M. B. *Trabalhos acadêmicos sobre educação inclusiva no Brasil*. 2008. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1995.

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis, Vozes, p. 434-443, 2000.

FERREIRA, M. M. *Educação Inclusiva*. Inclusão de Crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. 1ª ed. Lins, 2009.

- FREIRE, Paulo R. N. (1968). *Pedagogia do oprimido* (18ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, C. G. de S. *O currículo na educação em ciências a partir do pensamento de Paulo Freire*. 2010. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas), Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2010.
- GONZÁLEZ, G. G. *La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel en “Para um Ética de la Liberación Latinoamericana*. Revista de Filosofía A Parte Rei, nº49, 2007.
- MUENCHEN, C.; AULER, D. *Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos*. Ciência e Educação, Bauru, v. 13, n. 3, dez. 2007.
- GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. de L. *Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil*. Revista Integração, vol. 24, Brasília: MEC/SEESP,14 (24), p.22-27, 2002.
- NOWILL, D. de G. Apresentação. *Cartas de Louis Braille*. Cópia das cartas originais (INJA, 1998), traduzidas do espanhol para língua portuguesa por Regina Fátima Caldeira de Oliveira e Jonir Bechara Cerqueira, membros da Comissão Brasileira do Braille, 2004, São Paulo: FDNC, 2005.
- PANSARELLI, D. *A filosofia dusseliana da libertação e sua ética*. Revista Urutágua, Ano I - n. 4. Maringá: UEM, 2002.
- PERUCCHI, V. *A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma – Santa Catarina*. Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, 1999.
- RODRIGUES, D. et al. *Deficiência visual e Ensino de Química*. Revista Científica Eletrônica da UNISEPE: Educação em foco. 3ª ed., Amparo/SP, 2011.
- SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese de Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2004.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais*. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: Outubro de 2010.