

DEFICIÊNCIA, HANDICAP E ALGUNS DEMÔNIOS DA INCLUSÃO

César Augusto Bridi Filho

O presente artigo visa discutir alguns elementos conceituais como deficiência, handicap e inclusão, partindo de um olhar sobre a interação de seus participantes, suas ações e afetos envolvidos para a efetivação do processo.

Pensar, falar e, principalmente, agir para a integração escolar não é uma tarefa fácil. Os tortuosos caminhos que buscam uma via única, uma via de integração de ações ainda não são claramente visíveis ou palpáveis no nosso país. Se por um lado, a tênue legislação tenta dar conta dessa iniciativa, por outro, as práticas revelam situações inusitadas ainda não previstas legalmente ou mesmo nos direcionamentos previamente estabelecidos.

A prática da inclusão - e não apenas a integração escolar - é antes de tudo, uma nova conceitualização nas nossas visões de mundo, homem e afetos. Incluir é mais do que colocar em uma sala de aula, é mais do que desdobrar-se para que aquele sujeito acompanhe as atividades, é mais do que a gente possa ter imaginado nas nossas melhores práticas pedagógicas. Incluir é, antes de tudo, enxergar o outro.

Incluir exige um olhar diferente. Um olhar diferente sobre nós, nossos desejos, nossa carreira profissional, nossa própria perspectiva de vida. Precisamos ver qual é o mundo que circunda a nosso umbigo. A inclusão é uma interação com um outro, e como tal, exige uma delimitação do nosso próprio eu.

De uma maneira simplista, podemos afirmar que o "eu" é formado por uma intrincada série de relações com o Outro. O "outro", nesse caso são todos os elementos concretos ou não, como a família, o nosso lugar de nascimento, a cultura, as crenças, a época e as representações que esses elementos adquirem na nossa vida. As imagens que fazemos das coisas, o melhor, as imagens que absorvemos na nossa singular construção de "eu" é que vão dar o colorido e a tônica da nossa maneira de olhar o mundo e com ele nos relacionarmos. Não é tanto o que a coisa é, mas a maneira como a percebemos que nos faz tomar uma determinada postura, não só em relação a esse objeto, mas em relação à nossa própria vida.

Estar atento para as nossas percepções é uma condição para o ingresso num processo inclusivo. Assim como o nosso "eu" é formado pelos demais, nós seremos o "outro" para a formação de outros "eu". E esse é um processo cotidiano e não apenas situado na nossa tenra infância. As mais variadas experiências cotidianas vão, gradativamente, nos envolvendo e nos transformando lentamente. São experiências que vivenciamos, elaboramos e que nos modificam a percepção e, consequentemente, nossa maneira de nos relacionarmos com o mundo.

A inclusão é um processo. É um processo porque gradativamente vamos nos aproximando e deixando o outro se aproximar. Vamos interagindo, numa troca de olhares, afetos e percepções a respeito de nós mesmos, dos outros e da relação que pode surgir desse encontro. Na verdade, a inclusão é um processo cotidiano, que realizamos sem que percebemos isso. Nas nossas relações familiares, com amigos, com colegas o modelo integrativo se realiza de modo simples e direto. Nos deixamos tocar afetivamente e respondemos afetivamente à presença desse nosso parceiro, independente que isso seja um abraço ou uma briga. Em qualquer uma das circunstâncias há uma interação, uma relação dual e que busca mostrar limites e diferenças entre as pessoas envolvidas. Um abraço ou uma briga mostram uma completude ou uma divergência entre duas pessoas, mostra um sinal de diferença, de alteridade entre elas.

Quando se fala em inclusão escolar, ou qualquer outro tipo de inclusão (social, de lazer, de trabalho...) o que se pensa imediatamente são as tipologias mais inversas e incomuns possíveis. Quando se pensa em inclusão escolar, pensamos na integração de pessoas com graves distúrbios, que até então

estavam localizadas ou em uma escola ou em uma classe especial. Não nos damos conta da grande diversidade com que já trabalhamos nas classes regulares no nosso dia-a-dia escolar. A multiplicidade de raças, crenças, condições econômicas, nível intelectual são por si, singularidades bastante visíveis e díspares.

Com tantos atributos singulares já presentes no nosso cotidiano, contudo, nos apavoramos ou nos causa uma estranheza maior a entrada de um aluno portador de algum tipo de deficiência no nossa escola, na nossa sala de aula.

Pensar na entrada de um elemento tão diferente, que seja motivador de angústias é pensar inicialmente no processo inclusão/exclusão e pensar no nossa prática escolar como um elemento contribuinte ou não para um desses elementos. A angústia que aparece nesse processo é claramente uma ameaça à nossa estrutura psíquica e social instituída, como afirma Mena (2000,p.32) "algumas vezes, esse estranhamento pode causar uma ameaça ao bem estar psíquico e social, pela ameaça de mudança que acarreta: mudança do que pensamos, do que acreditamos, do que somos. E mais: mudança das leis que controlam e regem as sociedades, dos padrões culturais, dos paradigmas".

A exclusão escolar nasce de uma crença, de uma percepção de semelhanças e diferenças. A escola, enquanto instituição social, sofreu uma série de mudanças que variam do público a questões metodológicas, mas que em todos estes momentos, estavam ligadas ao tipo de sociedade e de concepções humanitárias daquele momento histórico. A organização social vigente sempre é retratada nos bancos escolares.

De uma maneira mais ampla, podemos entender a sociedade como um grupo que é organizado por uma série de elementos em comum de pessoas ou de grupos que se organizam em torno de normas e regras sociais, crenças e perspectivas semelhantes, a que nós chamamos de cultura. Segundo Ladrière (in Stort,1993,p.24) "cultura é o conjunto formado pelos sistemas de representação, pelos sistemas normativos, pelos sistemas de expressão e pelos sistemas de ação de uma comunidade histórica, com bases nos seus valores, e que lhe confere sua fisionomia particular". O que não está dentro dos parâmetros previa e culturalmente estabelecidos é excluído.

A exclusão, então, nasce da necessidade de uma adesão grupal e das normativas necessárias para a formação de uma sociedade. A exclusão é o elemento, o contra-ponto que nos mostra que há algum elemento em comum, que há algo que se assemelha, que há uma tentativa de nivelamento sob algum aspecto. Esse nivelamento nós chamamos de "normalidade" e seu oposto, nessa mesma perspectiva, vai ser o "anormal". O que está fora, que não é o esperado ou do senso comum, vai ser banido, excluído ou diferenciado. A normalidade é a marca da cultura vigente, é a expressão do conjunto de crenças e de códigos de uma determinada época e de uma determinada história. Afirma Stort (1993,p.25) "o código cultural mantém a integridade e a identidade do sistema social e protege-o da incerteza, da eventualidade, da confusão, da desordem".

Quando pensamos isso dentro de um universo escolar, de uma sala de aula, pensamos que aqueles alunos que mesmo tendo nível econômico, crença, cor ou nível intelectual diferenciados, cremos que eles tendem a apresentar uma capacidade de atendimento das expectativas de nossas representações do que deva ser um aluno, de aprendente, porque apresentam uma certa homogeneidade nas nossas crenças, nas nossas percepções sobre eles. Nós cremos que eles podem, apesar de sabermos das suas particularidades naturais.

Quando nos deparamos com um aluno portador de alguma deficiência - egresso ou não de classes ou escolas especiais - nos deparamos com uma diferença muito grande daquilo que nós acreditamos que seja um aluno "regular". De alguma maneira, as dificuldades, sejam elas motoras, funcionais ou mentais, não se encaixam nas nossas expectativas culturais, formadas não apenas por nós, mas pelo nosso grupo social, sobre o que deveria ser um humano ou um aluno em condições de aprendizagem.

Quando falamos em inclusão escolar, devemos ter em mente que ela não vai excluir a diferença, ela vai apenas incluir a diferença no seu meio, ou melhor, ela vai visualiza-la mais proximamente. Uma criança não vai deixar de ser um portador de alguma deficiência pelo fato de estar em uma classe regular. O que podemos fazer, é, justamente, trabalhar para além daquela deficiência. É fazer com que o grupo onde esteja inserida - a escola, os colegas, a professora - possam compreender essa singularidade e com ela possa conviver e planejar alguns novos pontos de ligação e construção coletiva com esse elemento diferente e diferenciador.

O direcionamento do trabalho com a diferença aparece claramente numa citação de Eizirik (1995,p.4), em que ela afirma: "A diferença aparece como categoria a ser analisada, mas também como problema a ser enfrentado, na concretude das relações sociais e institucionais. Entendida, a diferença, ora como alteridade, ora como divisão, se coloca como aspecto importante a ser refletido especialmente pelo sujeito que a enfrenta, que está sensibilizado para buscar compreende-la".

Podemos pensar então, que se a nossa construção de eu e de percepção de mundo é construída pelo meio ao qual estamos vivendo (e nesse caso, a própria sociedade excludente de singularidades como a deficiência), mas nossa constituição é dinâmica e interativa no nosso cotidiano, a nossa percepção sobre essas situações e pessoas tão diferentes, também pode ser alterada na medida que nos permitimos interagir diretamente com elas ou com as situações na qual estão envolvidas.

Perceber-se é o primeiro passo para a inclusão. Sabermos dos nossos medos, das nossas dificuldades, dos nossos limites ou melhor, sabermos que podemos ter qualquer um desses sentimentos, mas estarmos aberto a essas sensações e emoções é um passo em direção a esse processo . Não é possível fazer uma inclusão sem que sejamos ativamente participantes. Não há uma inclusão em uma

sala de aula se todos os seus elementos - professores, alunos, pais, funcionários - não forem tocados, não formarem uma percepção, não se sentirem mobilizados por algum tipo de sentimento, sejam amor, raiva, medo, angústia ou qualquer outro. A integração de algo diferente nosso convívio diário é sempre algo mobilizador, é algo que mexe com as nossas percepções previamente estabelecidas, que desestrutura o que imaginávamos ou percebíamos. Isso nos gera angústia porque buscamos tapar esse buraco, esse vazio que ficou depois que nossas crenças previas ruíram.

O processo que se segue é um processo lento de construção, de validação de hipóteses intelectuais e experimentações afetivas, de aproximações e de afastamentos necessários para essa nova moldagem de eus - o nosso eu e do outro elemento. Quando interagimos, a mudança é dual. O meu eu e o eu do outro com quem me relaciono são ligados e se alteram na proporção das suas histórias individuais e das suas possibilidades individuais de crescimento e amadurecimento. Como reflete Canevaro (1992, p.201) "A minha validade é dada pelo fato que posso reconhecer aos outros como indivíduos e possa ser reconhecido como indivíduo". Nessa relação alguns sentidos se distanciam, outros se recriam, permitindo uma mudança nas percepções dos seus participantes.

Encarar a deficiência como algo não estático ou estagnado é uma das possibilidades de reversão ou alteração das nossas percepções. É necessário que possamos ver para além da concretude de uma deficiência orgânica ou funcional. Assim como não imaginamos que há duas pessoas idênticas, iguais em toda a sua amplitude, não podemos imaginar que há duas deficiências idênticas em dois diferentes portadores. Cabe a cada um de nós a capacidade de enxergar no outro - tão diverso de mim e de qualquer outra pessoa - as suas singularidades como ser humano. Assim como em uma figura tridimensional, as nuances individuais e os reflexos dessas em quem com ela interagem, são elementos importantes no processo integrativo.

Uma diferenciação necessária é a que podemos fazer entre deficiência e handicap. Uma representa os aspectos concretos, a outra os aspectos relacionais de uma deficiência com o meio ao qual está inserida.

A deficiência está relacionada ao aspecto orgânico ou funcional. Segundo Maselli (1997,p.283) "a deficiência corresponde a qualquer anomalia e modificação fisiológica, anatômica ou que impede o funcionamento normal do organismo". O que se deve ter claro é que isso é apenas um dado orgânico ou funcional. Mas apesar de haver uma tentativa de formar uma homogeneização ou categorização em relação a elas, um outro elemento deve também ser pensado em relação à ela: o sujeito que a porta.

Assim como nem todos os negros, os loiros, as mulheres que apesar de pertencerem a uma categoria comum não são iguais, os portadores de deficiência, também não o são. As variações vão ocorrer conforme a vida pregressa de cada um, as relações com o mundo que vivem, as estimulações que receberam, o meio ao qual estão inseridos nesse momento, a nossa disponibilidade de olha-los ou não e outras inúmeras constituições. A situação e as possibilidades de cada um desses portadores vai variar conforme o meio ao qual está inserido e como esse meio vai interagir com ele. A variação não vai ocorrer na deficiência em si, mas a maneira como essa deficiência vai ser coligada ao meio é que vai variar. Essa é a noção de handicap. Segundo Canevaro (1990a, p.33) "o handicap é a soma do déficit e de suas consequências, diante da resposta do ambiente e da psicologia do indivíduo".

O handicap é sempre variável. Um maior handicap significa que o meio está em maior dificuldade de interação - e vice-versa - com esse sujeito, um menor handicap, significa o inverso. Um exemplo possível é uma rampa, uma escada e uma cadeira de rodas ou uma atitude. Para o deslocamento de uma cadeira de rodas, uma escada aumenta o handicap, uma rampa o diminui.

Mas assim como uma escada ou uma rampa, elementos físicos e concretos no nosso cotidiano, podem aumentar ou diminuir um handicap, as nossas atitudes ou percepções podem exercer o mesmo poder de auxílio ou de impedimento.

Em uma sala de aula, se por algum momento não pudermos diferenciar deficiência e handicap, se em alguma situação eu não conseguir enxergar o sujeito, seus desejos e seus objetivos singulares naquele momento, estaremos criando um aumento de handicap. Um handicap atitudinal é tão impeditivo quanto um handicap físico, concreto. Provavelmente, com a redução do primeiro podemos possibilitar a remoção do segundo.

A grande dificuldade é nossa ânsia de regrar e determinar onde está um limite real e físico e onde está um impedimento perceptivo ou pre-conceitual nosso. O limite do limite é sempre a parte mais sutil, é onde nos desdobramos e nos angustiamos. A realidade da sala de aula nos mostra sempre que podemos mais ou que surpresas estão presentes de forma permanente. O universo interior de cada um dos nossos alunos se revoluciona a cada momento, a cada nova aquisição, mesmo quando para nós o conhecimento nos parece óbvio ou obsoleto na nossa vida diária.

Um dos caminhos a serem pensados para esses alunos, é a busca de um objetivo comum de aprendizagem e de relacionamento. Quando nos permitimos enxergar o outro, nos permitimos também ver que há um universo que não é o nosso, com desejos, sonhos, capacidades e criatividade diferenciadas.

Nesse jogo de olhares, em que olhamos para o outro, fatalmente somos apreendidos, olhados e refletidos. Digo fatalmente porque é necessário uma morte súbita e constante para o crescimento e reordenamento de perspectivas e emoções. O vazio do não-saber gera angústia, que gera vontade que gera ação. Uma cadeia de emoções e ações intrínsecas que geram novas atitudes, novas condutas, novas interações, independente da nossa vontade consciente. Virar as costas ou ser tecnicamente frio já são atitudes emocionais. Não importa qual é a atitude, a ação ou o sentimento, o importante é a possibilidade dar-se conta desse momento e dele poder gerar uma ação de avanço. Esses afetos que nos endemoniam, que nos rondam e perseguem serão ao mesmo tempo os sinalizadores de nossa atitude pedagógica.

Falar em afetos tão particulares e ao mesmo tempo tentar dar conta de uma "atitude pedagógica" parecem coisas tão distantes. A prática porém nos revela outra coisa. A técnica vai depender da ética de qualquer um que esteja envolvido. Como reforça a afirmação de Sá (1984, p.26) "a práxis educacional da aprendizagem reflexiva, o método ativo demonstrou ser o mais eficiente, porém, a atitude do professor é mais importante do que os métodos e as técnicas". É o nosso olhar, nossas crenças, nossa maneira de acreditar que é possível que nos disponibilizam técnicas, que nos instrumentalizam e nos fazer prosseguir na busca de algo melhor pedagogicamente.

Falar em afetos quando se fala em Educação Especial sempre corre o risco de deixar margem para uma bandeira de auxílio, de assistência de diferenciação pela deficiência, quando na verdade, esse momento pedagógico nos mostra a humanidade como ela realmente pode ser. Uma nova concepção sobre a educação especial aponta novos horizontes para essa prática, que segundo Hickel (1993,p.63) "tem buscado é reconstruir as ressignificações do sujeito excepcional no mundo, não bastando dar-se conta do processo psicogenético sem pensar no espaço que possibilite ao aluno avançar e ocupar um novo lugar na família e na sociedade". Se podemos enxergar para além da deficiência, do estereótipo, então talvez possamos estar mais próximos daquilo que pode ser o desejo, o subjetivo o relacional do nosso aluno. Nesse sentido, a educação especial, pode vir a nos ensinar a ficarmos mais atentos a todos, inclusive nós mesmos, sobre o que estamos fazendo no nosso dia-a-dia e com que objetivos pedagógicos, pessoais e humanos.

Falar em afetos também podem significar falar em construções afetivas nas relações diárias com os alunos que nos mobilizam constantemente. Como na relação parental, a relação docente vai mobilizar ansiedades, amores e rancores em seus ensinantes. Na relação parental, o nascimento de uma criança deficiente vai colocar por terra todos os sonhos e expectativas daqueles que o geram, sejam os pais ou o núcleo familiar. Por algum motivo - a deficiência - os sonhos concebidos junto com a criança não serão atendidos. Afirma Soifer, sobre a morte do sonho: "a frustração de todos os desejos, devaneios e fantasias e, sobretudo, a impossibilidade de aplicar a capacidade maternal, produzem uma dor intolerável. Em termos gerais, podemos descrever a situação como a de uma profunda ferida narcísica de difícil e lenta recuperação" (1980,p.87). Podemos entender que a deficiência, a marca diferencial dessa criança perante as outras, que não responde nem às expectativas e que ainda não formou algo substancial que se possa colocar no seu lugar, faz nascer sentimentos contraditórios de amor e de ódio, frustração e dor. Quanto maiores e mais rígidas forem essas expectativas, mais difíceis serão as mudanças de concepções e a aceitação desse novo ser com características tão adversas das esperadas.

A relação docente também traz uma estruturação semelhante, mesmo que não seja pelo aspecto maternal, no sentido restrito da palavra. A docência é sempre uma relação entre dois seres que interagem com uma expectativa comum - de um lado a do ensinante de realizar a ensinagem de forma exitosa, de outro, o aprendente, de fazer uma construção a partir das expectativas de quem o ensina. Nesse ponto de vista, a relação com o aprendente é uma relação de grande intensidade afetiva, uma vez que em ambos os lados há um desejo implicado. Nessa relação, segundo Blandino e Graniere (1995, p.64) "assim se desenvolve no interior de um espaço relacional no qual é necessário compreender e pensar sobretudo nas emoções, as visões e sentimentos que sustentam as modalidades de aprendizagem de quem aprende". Em suma, do mesmo modo como compreendemos a relação maternal, podemos atentar para a relação docente. As emoções, as expectativas também se repetem nessa relação. A expectativa de poder realizar o objetivo da ensinagem, de ter um aprendente que seja capaz de interagir e conquistar os objetivos propostos, de concretizar o trabalho e o desejo propostos inicialmente.

Um aluno diferente é um filho deficiente. Um aluno que, por qualquer motivo real ou imaginário, não atenda as nossas expectativas, aos nossos sonhos docentes, não ande no ritmo esperado, põe por terra nossas emoções. Ele mobiliza emoções muito profundas, que ultrapassam o profissionalismo ou a didática. Ele vai mobilizar o nosso interior, nossas crenças mais íntimas sobre o ser humano e sobre as suas capacidades interativas. Ele vai nos desvelar, sem possibilidades de atitudes encobradoras ou volitivas o que realmente somos e cremos. Um aluno diferente promove uma crise pessoal e consequentemente relacional e pedagógica no meio ao qual está inserido. Segundo Coll, Palacios e Marchesi (1995,p.20) "os professores que valorizam sobretudo o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão". Repete-se aqui, o mesmo ciclo estabelecido pela família em relação às expectativas de seu novo membro. Quanto maior for a rigidez da família em relação ao cambiamento de seus sonhos e expectativas, mais difícil será a relação com a criança. O mesmo vai se repetir em relação

seus sentimentos e expectativas, mais ainda, sobre a relação entre criança e professor. Vai-se repetir uma ideia ao professor que receber um aluno diferenciado: quanto maior for a sua dificuldade de se libertar de suas expectativas ou de tentar encaixar o novo aluno nos moldes previamente estabelecidos, tanto mais será difícil manter a relação e compreender a aprendizagem possível e significativa para esse aluno.

O olhar de quem cuida é o olhar que vai nortear o desenvolvimento da criança. A crença de que podemos sempre desenvolver mais é o ponto de alavanca para o crescimento em qualquer área. Crer que para além da deficiência existe um sujeito, um desejante, um ser capaz. É não centrar na deficiência, mas nas condições, nos handicaps que podem ser reduzidos para uma maior integração com o meio. Essa mesma situação vai se repetir na sala de aula, no processo pedagógico e relacional com o aprender, sendo que "a baixa expectativa em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais no campo da aprendizagem ou da conduta social terá influência em seus ritmos de aprendizagem" (Coll, Palacios e Marchesi, 1995, p.20). Poderíamos, ainda, acrescentar que além do ritmo, essa atitude poderá ser determinante para o sentido do aprender para esse aluno.

Uma condição determinante para o progresso pedagógico de qualquer aprendente é o sentido que aquele ato tem para si e para a sua vida. Em um senso geral, as nossas classes escolares não particularizam o desejo individual do aprender ou seu significado, mas a estrutura social valoriza a escola como meio para alcançar um reconhecimento sócio-cultural. A entrada e a escalada escolar são determinantes para o posicionamento desse indivíduo no seu grupo de pertença e para a sua constituição nos demais grupos ao qual vier participar. Entretanto, a aluno portador de alguma diversidade, que por si só já traz um estigma social, corre o risco de não ser inserido como um ser desejante ou capaz de executar uma escalada escolar ou de avanços pedagógicos em relação a si mesmo.

A crença nas capacidades é o olhar pedagógico. O olhar que congela no limite, na dificuldade, no imperativo, impossibilita um devir de aprender e corre o risco de espelhar essa incapacidade para quem lá está para buscar alguma coisa.

Assim como o olhar da mãe recobre o corpo da criança, vai nomeando-o e dando-lhe funções e afetos, o olhar do ensinante vai recobrindo esse corpo aprendente com capacidades, funções, desejos e imperativos para a sua construção de um corpo cognitivo. Não olhar o "corpo potencial" significa rejeitá-lo como ser e como aprendente, atirando-o a um limbo existencial e de aprendizagem. As repetidas frustrações, as negações de reconhecimento constante acabam por refletir para o aluno, como um espelho, uma face de impossibilidade e incompetência que ele acaba assumindo como sua. Alerta para isso Canevaro quando reflete: "a adaptação pela aceitação do não senso é muito perigoso: arrisca de fixar o não senso como caráter dominante de uma existência"(1990, p. 124). Aceitar um aluno diferente em uma sala de aula, buscar a sua inclusão, significa reconhecer o significado de suas ações e de suas capacidades como algo de real valor para ele e não apenas um preenchimento de tempo ou como uma atividade para mante-lo na sala de aula, sem um fundamento real e significativo.

Para sabermos se algo apresenta ou não um significado, um senso real para aquele, devemos ter como elemento norteador o seu próprio desenvolvimento e sua aprendizagem ao longo de sua história e de seu histórico. O processo de significação é sempre individualizado, reportado ao passado constitutivo e ao presente relacional. A singularização das aprendizagens é fundamental para isso, mesmo em casos semelhantes ao nível do déficit. Um déficit nunca é igual ao outro e um desejo também não. Reconhecer os modos de construção particulares é de uma forma especular, reconhecer as construções individuais dos demais participantes do grupo e, principalmente, das construções mentais e afetivas de quem promove a aprendizagem. Como afirma Canevaro (1990, p.127) "não basta que as crianças descubram essa possibilidade: os professores deverão já ter descoberto esta modalidade de aprendizagem, para poder propô-lo e atualizá-lo no grupo-classe".

Essa é a crise que se estabelece. As emoções, crenças e expectativas vão determinar o processo pedagógico, mas simultaneamente, o processo pedagógico só avança quando podemos rever nossas emoções em suas constituições mais particulares e íntimas. Ela nos insere e nos marginaliza ao mesmo tempo. Nos insere porque nos faz participante direto para o crescimento de seus participantes, desmistificando uma certa "neutralidade" ou um profissionalismo ausente de emoções. Simultaneamente, nos marginaliza, porque nos tira do centro das decisões e do contexto da aprendizagem. O ensinante deve servir de degrau e de sinalizador, não mais de instrumento de repasse de conhecimentos.

A inclusão põe a em xeque não apenas aquele ser diferenciado e seu tratamento no âmbito escolar, mas toda a instituição. É um longo caminho de revisão interna e externa, que vai desde as nossas feridas narcísicas até os nossos compromissos sociais. Nos obriga a refletir sobre o nosso olhar sobre todos, sobre nossa prática e nossas crenças mais íntimas, seja sobre aqueles a quem estamos interagindo no âmbito escolar ou a nossa visão de mundo, de sociedade e de humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANDINO, Giorgio e GRANIERI, Bartolometa. **La disponibilità ad apprendere** - Dimensioni emotivi nella scuola e formazione degli insegnati. Milano: Raffaello Cortina Editore. 1^a ed.1995.

CANAVERO, Andrea & GAUDREAU, Jean. **L'Educazione degli handicappati**: Dai primi tentative alla pedagogia moderna. Roma : La Nuova Italia Scientifica. Italia. 1989.

CANAVERO, Andrea et alli. **Handicap, ricerca e sperimentazione**: La realizzazione di um progetto educativo per l'integrazione. Roma : La Nuova Italia Scientifica. Italia. 1990.

CANAVERO, Andrea. **Accogliere il deficit e ridurre L'handicap**: Riqualificare gli interventi per i bambini in difficoltà. Atos do Convegno "Una politica grande per i più piccoli". Bologna, Italia, Febbraio, 1990 a.

CANAVERO, Andrea (Insufficienza mentale, potenziali individuali d' apprendimento e integrazione) In: PERTICARI, Paolo (A cura di). **Conoscenza come Educazione**. Milano : FrancoAngeli. Italia, 1992.

CANAVERO, Andrea (Diversità e Uguaglianza) In: **Fondamenti di pedagogia e di didattica**. Roma - Bari : Editori. Laterza. Italia, 1993 (VVAA - autori diversi).

COLL, Cesar, PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Alvaro (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar**. Vol.3, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

HICKEL, Neuza. (Um olhar especial na educação - Contribuição do construtivismo para a educação especial) In: Grossi, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (orgs). **Construtivismo pós piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MASELLI, Marina & DI PASQUALLE, Giovana (A integração escolar dos alunos portadores de deficiência na Itália) In: SILVA, L. AZEVEDO SANTOS (org) **IDENTIDADE SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**. Porto Alegre : SMED - Prefeitura de Porto Alegre, 1997.

MENA, Luiz Fernando Belmonte. **Inclusão e Inclusões: a inclusão simbólica**. Em: Psicologia - Ciência e Profissão. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, Ano20. Nº1.2000. p.30-39.

SÁ, Maria Iracema. **Professor-Aluno: Que relação é essa? - Uma abordagem sistêmica** Em: Revista de Psicologia, Ed. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, vol.2,1984.

SOIFER, Raquel. **Psicologia da gravidez, parto e puerpério**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1980.

STORT, Eliana. **Cultura, Imaginação e Conhecimento: a educação e a formação da experiência**. Campinas, SP, UNICAMP, 1993.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2001 - N° 18 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**