

A AUTONOMIA NA ESCOLA INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação
V. 4, nº 1, jan/jun,
2011: 53-9

Profa. Ms. Érica Aparecida Garrutti¹
egarrutti@yahoo.com.br

Profa. Dra. Edna Antônia de Mattos²
ednamattos@uol.com.br

Resumo

Nas últimas décadas, a inclusão é alvo de muitos estudos no campo da Educação e nas áreas diversas de interface, com vistas a se avaliar e propor políticas públicas e práticas que promovam a construção de ambientes escolares inclusivos. Diante desse enfoque, a necessidade de capacitação da comunidade escolar para construir uma escola de qualidade para todos é realidade proeminente. Além da formação didático-pedagógica, devem-se proporcionar condições para que o professor desenvolva atitudes favoráveis em relação à inclusão e reconheça os alunos em suas potencialidades. Ainda, para que o professor atue com autonomia em uma escola pautada no paradigma inclusivo, é necessário buscar uma formação que resgate no professor o encontro consigo e com o mundo, sendo o lúdico uma importante condição tanto para o favorecimento de tal encontro como o desenvolvimento das ações pedagógicas com os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, esta pesquisa versará sobre o lúdico na formação de professores com orientação inclusiva e terá, especificamente, o objetivo de analisar as contribuições do lúdico para a educação de crianças com necessidades especiais, aspecto a ser considerado nessa formação.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia • Ludicidade • Formação docente • Educação inclusiva.

Abstract

In recent decades, the inclusion is a target of many studies in the field of education and in various areas of interface, with a view to assess and propose public policies and practices that promote the construction of inclusive educational environments. Given this focus, the need for training of the school community to build a school for all is prominent reality. In addition to the didactic-pedagogic training it must provide conditions for which the teacher develops favorable attitudes towards inclusion and recognizes students in their potential. Still, for the professor to act with autonomy in a school based on the inclusive paradigm, it is necessary to seek a rescue in teacher training that the meeting with you and with the world, being the playful one important condition both for the favouring of such meeting as the development of pedagogical actions with pupils with special educational needs. In this sense, this research will deal about the playful in the training of teachers, with an inclusive orientation and, specifically, the objective of analysing the contributions from the playful to the education of children with special needs, aspect to be considered in this training.

KEY WORDS: Autonomy • Playfulness • Teacher training • Inclusive education.

53

A autonomia na
escola inclusiva:
contribuições da
ludicidade para
o ensino e formação
do professor

Garrutti EA
Mattos EA

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Professora do curso de Pedagogia da UNIFESP/ Guarulhos-SP; doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

² Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.



Nas últimas décadas, o tema inclusão tem sido alvo de muitos estudos na Educação e nas áreas diversas de interface, levantando debates acerca das políticas públicas e práticas, derivados de propostas da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1990). Essa Assembleia explicitou por meio da resolução n. 45/91 o modelo de sociedade inclusiva ou sociedade para todos, que se baseia no princípio de que todas as pessoas têm o mesmo valor e que, portanto, a sociedade deve se empenhar para atender as necessidades de cada cidadão. Tais colocações reforçam uma série de movimentos que ocorrem desde a década de 1960, com vistas a transformar as condições de vida de grupos excluídos da sociedade, sejam deficientes, pessoas com síndromes, distúrbios emocionais, homossexuais, enfim minorias étnicas que, na maioria das vezes, são alvo de discriminação social.

A inclusão social constitui a garantia do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade para todas as pessoas,

“sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (Brasil, 2001). Significa ser um membro ativo da sociedade, tendo todas as pessoas os mesmos direitos e deveres independentemente das particularidades pessoais.

Especificamente na área educacional, há o direito que assegura, aos alunos com necessidades especiais, o recebimento, sempre que possível, dessa educação nas escolas regulares. (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2002). A escola regular deve se organizar para acolher e oferecer condições objetivas de aprendizagem para todos os alunos e, desse modo, destacam-se os princípios da

educação inclusiva. Aos alunos devem ser disponibilizados os apoios extras necessários, intra ou interinstitucional, para lhes assegurar uma educação efetiva, de qualidade (BRASIL, 2008).

O planejamento e a operacionalização de propostas educacionais pautadas no paradigma inclusivo no Brasil encontram limites e dificuldades. Estudos apontam que o principal obstáculo é o despreparo dos professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (Bueno, 1999; Glat e Ferreira, 2003; Sant’Ana, 2005).

Na formação de professores, além da capacitação didático-pedagógica, devemos possibilitar condições para uma reflexão mais ampla sobre a educação: qual é o sentido atribuído à vida de sujeitos plurais, na qual cada história é traçada quase que manualmente, tal como salienta Bojunga (1999), em sua obra: *Feito à Mão?* Vida essa tecida por emoções, paixões, sonhos e lutas que nos motivam e nos fazem caminhar?

Partindo do pressuposto de que a vivência de experiências lúdicas permeia o ensino na diversidade, este estudo tece considerações sobre as interfaces entre a ludicidade, educação inclusiva e autonomia do professor. Objetiva analisar as contribuições do lúdico para a educação de crianças com necessidades especiais, aspecto a ser considerado na formação dos educadores com orientação inclusiva, para que se tornem seguros e autônomos quando propuserem situações educativas.

Independentemente da necessidade educacional especial, é essencial que a criança seja considerada como ser único que possui toda uma história que lhe oferece subsídios para a compreensão do mundo, incidindo em seu respectivo posicionamento. Nesse sentido, vale lembrar

Freire (2006), ao afirmar que “a lei-

tura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, “a leitura da palavra é a leitura da “palavramundo”. Abre-se a possibilidade para uma construção da própria experiência de vida que, muito além das vivências recentes, resgata todo o mundo construído pela pessoa. Ao realizar uma analogia entre leitura da palavra e leitura das diversas ações escolares, podemos afirmar que a escolarização faz parte de um continuum que deve ser considerado.

As crianças, na interação com o meio, compreendem, reproduzem, interiorizam e transformam valores, hábitos, costumes e outros elementos que acessam.

Conforme Dias (2003), é na infância “quando tudo começa, quando a vida fica grávida do mundo e começa a tomar forma”.

Ao considerar a essência das vivências infantis, o lúdico e as brincadeiras são quase que intrínsecos à criança. Medeiros (2005), destaca que a atividade lúdica, assim como fonte do entretenimento, revela a dimensão humana, ao considerar a pessoa articulada ao seu meio social e cultural. A brincadeira é uma condição de experimentação do mundo. Benjamin (1994), fazendo referência ao jogo (lúdico), afirma que

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser incultados no pequeno irrequieto através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando ele é pedante ao má-

ximo. Apenas ele não se lembrará de suas brincadeiras; para ele somente uma obra como esta permaneceria muda. Mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?

Na educação das crianças com necessidades especiais, há que se romper com a concepção de que as ações educacionais seguem um caminho completamente diferente. “É fundamental que possibilitemos uma interface entre ‘o aprendizado e a dinâmica lúdica e prazerosa’ (MEDEIROS, 2005)”. A vivência de experiências lúdicas necessita de estímulo nos espaços escolares quando se objetiva uma educação que prioriza a pluralidade, o resgate do mundo construído e a essência do “*ser criança*”: o brincar, o pular, o correr e, enfim, o “*dar asas à imaginação*”. Os conhecimentos relacionam-se aos interesses das crianças, proporcionando-lhes alegria, prazer e transformações.

É preciso oportunizar a expressão e criação, pelo direito à palavra, à escrita, à manifestação plástica, musical e corporal. Deve-se permitir à criança a formação da sensibilidade, em contraposição à ideia de que “a sensibilidade é uma coisa que o indivíduo tem ou não tem” (PORCHER, 1982). Ao professor compete o desafio de saber em que medida a “cegueira e surdez estéticas” constituem um produto da educação elementar, centrada quase que exclusivamente em saberes intelectuais, em detrimento do saber estético e, então, buscar meios para romper com esse estereótipo.

Vale ressaltar que

o contato direto com as obras, sua frequência regular e intensa, são o principal e o melhor caminho de sensibilização, o único verdadeiro meio de acesso ao domínio dos códigos, o alimento por excelência do sentimen-





to de familiaridade (Porcher, 1982).

Uma caminhada necessita ser trilhada para se combater o mito de que a expressão artística relaciona-se ao acaso, à espontaneidade e que é privilégio de poucos.

Outra ação importante é conceder espaço para o desenho em sala de aula. O desenho na infância representa para a criança uma possibilidade de lançar-se para frente, projetar-se. É um meio para que expresse seus interesses e motivações, abre margem à criação de seu mundo em suas brincadeiras. “O desenho é uma linguagem como o gesto e a fala” (MOREIRA, 1984). É uma forma de deixar registradas suas descobertas ao mundo.

O professor, em todas essas etapas, deve ter sensibilidade e realizar uma avaliação detalhada das evoluções empreendidas pela criança, assim como estimulá-la, em vista de que em cada uma delas apresenta-se o mundo internamente por ela construído, que certamente influirá em seu desenvolvimento futuro. Há que se zelar para conservar na criança o seu potencial criador e contribuir para diminuir os efeitos de uma sociedade que preza o trabalho em excesso e não permite ao adulto espaço para apreciar e reconstruir o seu lado artístico. Devem-se buscar meios para não fazer jus à afirmativa “*a arte é separada da vida e não mais manifestação da vida*”, em contraposição ao consumismo da manifestação alheia (MOREIRA, 1984).

Com frequência, encontram-se relatos de adolescentes e adultos: “*eu não sei desenhar*”. Quais são as origens dessa afirmativa? Não é difícil encontrarmos a resposta quando nos remetemos às habilidades priorizadas pela sociedade. A procura por pais que priorizam “*escolas fortes*” não requer uma análise minuciosa de nossa realidade. Nessas escolas, ainda que maternos, os conteúdos acadêmicos ocu-

pam a posição central de todas as suas ações.

Prejudicial também é o modo como as ações são conduzidas, por meio de atividades frequentemente desvinculadas de situações significativas às crianças. O “*fazer artístico*” restringe-se aos pequenos espaços, pouco tempo de execução e não relacionados com outras áreas altamente priorizadas na escola, em consequência das exigências sociais. O desenho fica restrito aos momentos em que “*não se tem o que fazer*” ou até mesmo quando há a substituição momentânea do professor efetivo da sala de aula.

Também complicada é a existência de pais que, em nome do enriquecimento da vaidade pessoal, dedicam seus momentos junto à criança, já restritos pelo excesso de atividades, para o treino de habilidades específicas. Em uma situação, deparamo-nos com uma mãe que tendo em mãos uma coleção de livros, colocava à frente da criança cada um deles, pedindo para que ela fizesse a leitura do título da história. Era visível o esforço da criança para corresponder às expectativas da mãe e do público presente que a aplaudia orgulhosamente. Muitas vezes, os pais chegam até mesmo a fazer projeções em seus filhos de profissões nas quais não conseguiram se sobressair. Absurdo? Não, triste realidade.

Outro desafio importante constitui o rompimento com a cultura que prioriza a massificação, o consumismo, o clone, o jogo de espelhos. Em uma sociedade alimentada pela massificação, produção em série e rentabilidade a qualquer custo, pouca atenção se dedica à natureza, o que gera, no dizer de

Porcher (1982), uma verdadeira crise do meio ambiente. Essa crise não é gerida apenas pelo problema da poluição industrial, mas prioritariamente pelos valores da sociedade. O surgimento da feiúra em massa torna-se uma característica geral da vida.



O homem precisa aprender a pensar diferente sobre si próprio, a ver a vida e a natureza com outros olhos: olhos humanos. Há que se aprender a ver, sentir, ouvir e saborear os objetos em seu sentido profundo e histórico e não simplesmente “apreciá-los” em sua utilização imediata.

Como formar educadores com práticas pautadas no lúdico e nas múltiplas linguagens para o atendimento da diversidade do alunado? Qual é a significação atribuída ao mundo das coisas, à arte, à natureza? Certamente, a visão do homem influirá em suas decisões sobre os rumos educacionais. Como permitir a formação de uma consciência comprometida com valores ambientais, quando se vive em uma sociedade massificada, conduzida pelas idas e vindas apressadas? É fundamental possibilitar condições para que o professor em sua formação possa sentir a si próprio, resgatar suas **experiências** e, então, redescobrir-se enquanto humano e tornar-se seguro e autônomo no momento das escolhas e decisões pedagógicas.

Nesse processo de redescoberta, é importante compreender o sentido do termo experiência.

Bondía (2002), ao pensar a educação a partir do par experiência e sentido, define experiência como algo que significa, nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que tomba e nos transforma.

O autor ressalta a necessidade de se buscar a significação atribuída ao mundo e resgatar as experiências significativas que extrapolem os formatos convencionais, ou seja, imaginação seguida de opinião, ausência de tempo e excesso de trabalho. É colocar-se em uma passividade que permita à pessoa estar em estado de escuta, de alerta para o previsível e imprevisível; é entregar-se com motivação e entusiasmo na ação de fazer experiência.

Pensar não é somente ‘raciocinar’, ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’... mas, é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Bondía, 2002).

Toda significação de mundo, leitura de mundo, considera a individualidade da pessoa, suas vivências acumuladas, das quais se constituem participantes ativos.

Essa sensibilização tem como ponto de partida o desenvolvimento global da personalidade, a descoberta de si mesmo, com condições de recriar o mundo com base na subjetividade e não simplesmente um desenvolvimento mecânico das habilidades priorizadas pela sociedade. Um exemplo de tal sensibilização pode ser visualizado no filme: *Em Busca da Terra do Nunca*.

Ao retratar a vida do dramaturgo James Barrie, o filme permite observar a nítida busca do protagonista por uma inspiração para a produção de peças teatrais imbuídas de significado e que, além de agradarem plateias, retratassem também o encontro de seu “eu” com o mundo. O grande desafio do dramaturgo é encontrar sua interioridade perdida. “O sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida” (BENJAMIN, 1985).

Esse encontro do dramaturgo ocorre por meio de vivências com a família de uma viúva e seus quatro filhos, com um perfil, certas vezes, destoante do que se priorizava em 1903. Eram pessoas que se conduziam pela imaginação e criatividade, transformando a realidade. Abria-se margem para a produção de narrativas como expressão da vida. Essas pessoas, mesmo tendo dificuldades advindas de diversas ordens, redescobriam e re-constituíam o sentido da vida, como no “*explorar da África no jardim de casa*”, “*soltar pipas*” e nas inúmeras outras aventuras empreendidas.



Em seu processo de criação, as ações do dramaturgo são criticadas pela sociedade, expressas por falas do tipo: *Como acreditar em um homem que brinca o dia todo com crianças?* (avó das crianças). *Pretende gastar todas as tardes com essas crianças* (expressão de indignação)? (esposa do dramaturgo). Essas falas permitem observar que o brincar, o lúdico, o espaço para a expressão das múltiplas linguagens e do mundo da imaginação pouca relevância têm em um mundo social que prioriza as chamadas “etiquetas sociais”. Entretanto, é notório que, nessas ações, possibilita-se a descoberta de si.

É na experiência da vida que James redescobre o Cineasta. Contrariava-se a falsa ideia de que “os gênios retiravam-se para um lugar secreto onde todas as boas idéias fluíam feito folhas no outono” (esposa do dramaturgo). A expressão da arte é também expressão da vida, como algo que acontece, alcança e transforma (BONDÍA, 2002).

Há que se promover o encontro do professor consigo, com o outro e com o mundo. Somente assim, perceberá o valor de sua profissão, fundamental para o alicerce dos valores humanos. MORAES (2007) destaca: “a imaginação não pode viver num mundo arrasado”, é preciso redescobri-la.

Faz-se necessário “ampliar as possibilidades da vivência estética e artística nos cursos de formação. É o poder de sonhar, alimentado pelo saber cultural – tesouro acumulado ao longo do tempo por distintos povos – que nos torna humanos” (Dias, 2003).

Na formação de educadores, deve-se possibilitar espaço para que cada profissional esteja aberto à novidade,

flexibilidade e criatividade, postura essencial para a atuação com alunos com necessidades especiais. Preconceitos devem ser superados, e deve-se reconhecer que alunos com dificuldades e potencialidades, em meio às experiências lúdicas encontram sentido para a aprendizagem.

Na educação inclusiva, a responsabilização pelos obstáculos, anteriormente atribuída aos alunos, desloca-se para o ambiente escolar que deve se adequar para receber a diversidade do alunado. As propostas educacionais devem possibilitar o acesso aos conteúdos básicos para todas as pessoas.

Concomitantemente, a adequação da edificação, mobiliário e uso de recursos e currículos apropriados às condições de cada aluno, constitui componente essencial para as atitudes dos segmentos diversos da comunidade escolar diante da diversidade de seu alunado. Em vista disso, a vivência de experiências lúdicas apresenta-se como condição importante que, além de ser elemento de motivação, permite o conhecimento e fortalecimento dos valores humanos. Possibilita o gerenciamento de um ambiente educacional autônomo, receptivo, acolhedor e produtivo.

Para tanto, é fundamental que o professor vivencie experiências estéticas e artísticas.

Para finalizar, destacam-se as palavras de Benjamin (1994): “o ensino inteligente e sensível depende de ensaio e erro, de pesquisa, investigação, experimentação na busca de solução de problemas que geram dúvidas e incertezas... A inteligência é o ato de inventar e é sempre um ato original.”

REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação
V. 4, nº 1, jan/jun,
2011: 53-9

- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1994.
- BOJUNGA, L. *Feito à mão*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação: lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 07-25 set. 1999.
- DIAS, M.C.M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, M. L. M. ;DIAS, M. C. M. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. 2003. Acesso em: 10 jan. 2008. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>.
- MEDEIROS, W.A. *Miritibrincando, miritizando: ludicidade, educação e inclusão*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MORAES, S.M. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MOREIRA, A.A.A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo Loyola, 1984.
- ONU. *Organização das Nações Unidas: assembleia geral: resolução 45/9*. 1990.
- PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha e ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

Recebido para publicação em 09.11.2010

Aceito em 04.12.2010.