



O PAPEL DA FENOMENOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DA CATEGORIA 'INCLUSÃO' NA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO RELIGIOSO.

Elizabeth Aparecida Pereira
Mestranda em Teologia, PUCPR
elizabeth.aparecida@pucpr.br
Taxista.CAPES
GT 01 – RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

Resumo: Para compreender o fenômeno 'inclusão' na educação da pessoa com deficiência intelectual, este artigo apresenta a importância do papel da Fenomenologia, tendente a captar o verdadeiro significado daquela categoria sob a perspectiva do incluído no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, porquanto, na prática, o conceito equivocadamente aplicado é o da 'integração'. Sob os objetivos de distinguir conceitualmente as categorias inclusão e integração e de tecer considerações sobre a Fenomenologia proposta por Husserl, os primados desta são aplicados à educação oferecida à pessoa com deficiência intelectual na rede comum de ensino. Metodologicamente, o artigo comporta revisão bibliográfica pertinente à conceituação das categorias inclusão e integração bem como ao método fenomenológico husserliano, tendente ao resultado que verifica a utilidade de aplicação deste como suporte teórico que subsidie pesquisas qualitativas ao fenômeno versado. Em considerações finais, o artigo deságua na constatação de que a adequada utilização da terminologia inclusão a outras situações de alteridade, como a decorrente de profissão religiosa, permite aplicá-la como primeira grande lição da disciplina Ensino Religioso, atinente ao respeito às diferentes crenças.

Palavras-chave: Deficiência, Fenomenologia, Inclusão, Integração, Religião.

INTRODUÇÃO

Dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam 23,9% da população brasileira como sendo declarante de algum tipo de deficiência, correspondendo a expressivos 45,6 milhões de brasileiros, destes quais, pouco mais de 10 milhões são crianças e jovens (de 0 a 29 anos) sendo que apenas 5.452.923 declararam frequentar escola ou creche, quadro agravado a partir de 30 anos, em que dos 35,5 milhões de pessoas com pelo menos um das deficiências investigadas apenas 1.880.207 declararam aludida frequência (IBGE, 2010, p. 71-89).

Cotejando esses dados com as 702.603 matrículas informadas no Resumo Técnico do Censo Escolar daquele ano (englobando escolas especiais e classes comuns) fica evidente que expressiva maioria de alunos com deficiência permanece à margem de qualquer tipo de escolarização.

Hodiernamente, muito se fala de inclusão educacional dos alunos com deficiência em classes comuns da rede regular de ensino. Porém, em que pese a política da educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelecer a educação inclusiva como prioridade, expressamente consignou naquele Relatório que a educação especial estaria fundamentada na perspectiva da integração.

As terminologias *Integração* e *Inclusão*, por vezes são utilizadas como sinônimas, na realidade refletem movimentos distintos que, especialmente às pessoas com deficiência intelectual, problematizam a escolarização que lhes é prestada, haja vista que o movimento inclusão vem atingindo posturas radicais e equivocadas, senão vejamos.

INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO

Na década de 60, em resposta às práticas sociais que, indistintamente, excluíam as pessoas com deficiência para qualquer atividade por serem consideradas inválidas e inúteis para a sociedade, surge nos países nórdicos o movimento de Integração,

sedimentado no modelo médico da deficiência, que considera a pessoa com deficiência como doente, necessitando de cura, tratamento, habilitação e reabilitação, de modo a ser adaptada à sociedade como esta é, sem ajustes (SASSAKI, 1997, p. 29).

Para esse movimento, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade e não o contrário, esforço unilateral que contrapõe o movimento de inclusão, que ganhou força em 1994, na Espanha, por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Culminando na Declaração de Salamanca, a Inclusão deixa de focar a deficiência, deslocando a atenção para o aluno e o êxito do processo ensino e aprendizagem, para o qual o meio ambiente deve ser adaptado às necessidades específicas do educando (MONTE e SANTOS, 2004, p. 14).

A partir de Salamanca emerge uma via de mão dupla por meio da qual a sociedade se adapta para poder incluir a pessoa com deficiência em seus sistemas sociais gerais enquanto estas, simultaneamente, preparam-se para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, *op. cit.*, p. 41).

O processo de inclusão parte do Modelo Social da Deficiência, que focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade, pois é esta que precisa ser modificada e capacitada ao atendimento das necessidades de seus membros, e não o contrário, por meio da eliminação de barreiras físicas, de comunicação e atitudinais, de modo a que a pessoa com deficiência tenha acesso ao que necessário ao seu desenvolvimento (SASSAKI, *op. cit.*, p. 47).

Fixados os conceitos, fixando o debate no aluno com deficiência intelectual, a integração pressupõe que este é que deve se adaptar ao espaço escolar, configurando uma participação parcial e condicional, plasmada em empenho unilateral somente deste, praticamente recebido de braços cruzados por uma escola que oculta seu fracasso, isola alunos e integra apenas quem não constitui um desafio à sua competência (MANTOAN, 1997).

Segundo Mazzotta (1998, p. 13), em nome dessa integração abstrata, ou abstratamente tratada, acaba por prestar serviços muito mais à segregação do que à integração propriamente dita.

Na contramão deste raciocínio, o movimento de inclusão firmou a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada criança individualmente, *"capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais"* (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

Numa perspectiva educacional, o aluno com deficiência é inserido no ambiente escolar que deve se adequar às necessidades daquele e, segundo Pan (2008, p. 21) não é mais a pessoa com deficiência que deve ser responsabilizada pelos seus déficits, mas a escola que deve estar preparada para educar a todos, sendo aqui então que precisamos perguntar: estamos preparados para ensinar a todos, inclusive aqueles que pensam de forma diferente?

Integração e inclusão não são sinônimas, mas metáforas distintas com imagens e práticas diferentes. Enquanto aquela emerge a metáfora do "sistema de cascata", sugerindo o atendimento às diferenças individuais, mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum, enfatizando a adaptação do aluno e não do ambiente; esta metaforiza o "caleidoscópio", sugerindo uma escola em movimento, implicando mudanças atitudinais e do meio, além de nova organização da estrutura escolar, em constante reflexão, transformação e construção da prática pedagógica, visando ao enriquecimento pelas diferenças (MONTE e SANTOS, 2004, p. 14).

CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL AO PRESENTE ESTUDO

A partir da distinção entre Inclusão e Integração, insta discorrer se, na prática, aquela ocorre em relação ao aluno com deficiência intelectual matriculado em classes comuns da rede regular de ensino.

Considerando que a simples matrícula fornece apenas um dado estatístico, sem aferir a percepção do aluno matriculado, a apresentação de um dado da existência, mas não da essência, urge perquirir a satisfação ou não destes alunos com deficiência intelectual inseridos, servindo a fenomenologia de ferramenta para a compreensão desta inserção na perspectiva do aluno incluído.

A Fenomenologia aqui analisada parte do pensamento de Edmund Husserl, que não se limita a uma abordagem do plano de existência fatural do fenômeno, do ponto de vista descritivo, a partir de ideias preconcebidas, avançando para compreender o nosso mundo interior, não necessariamente coincidente com o que é visto, daí seu empenho em ir ao fundo do fenômeno, atingindo sua essência, escavando para atingir o que ocorre em profundidade, daí ele ter afirmado em um de seus manuscritos que a fenomenologia é uma arqueologia (BELLO, 2014, p. 100-107).

O método que sugere contempla duas reduções, a primeira redução, à essência, também denominada redução eidética, que retira a existência fatural, sendo captada imediatamente como intuição, para estabelecer nova redução, desta vez no âmbito da subjetividade, colocando entre parêntesis o humano específico, que percebe o que vive, colocando em evidência a dimensão das vivências, analisadas pela percepção do corpo, reflexão, lembrança, memória, imaginação, fantasia, cujos conteúdos podem ser absolutamente diversos de sujeito para sujeito (BELLO, *op. cit.*, p. 50).

Para compreender o fenômeno, Husserl propõe aprofundar a seara da subjetividade, identificando a dimensão voltada à corporeidade e ao mundo exterior, pertinente às sensações de ordem física (hilética), bem como à dimensão que dirige o olhar para a sensibilidade interior, voltada à psique (noética), mais importante para Husserl, promovendo sentido e valoração (prazer, dor, bem estar, mal estar) aos dados sensíveis experimentados (realidade física).

Husserl considera que o estudo da subjetividade voltado ao mundo externo não engloba apenas coisas físicas, mas também outros seres humanos, sobrelevando a vivência que permite relações uns com os outros, semelhantes a nós (BELLO, *op. cit.*, p. 251). Neste eito, para identificar a essência do fenômeno inclusão é preciso ir ao sujeito humano e, num segundo momento redutivo, ver as vivências inclusivas e como a inclusão se organiza em relação aos aspectos vividos pelo sujeito em questão.

PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Visto que a Fenomenologia de Husserl não se limita e descrever o fenômeno a partir de conceitos pré-formulados e tampouco se assenta à existência fatural do

fenômeno, buscando a essência de como é visto e sentido na subjetividade, para aferir a inclusão do aluno com deficiência intelectual não basta contabilizar matrícula, sendo necessário investigá-lo para, parafraseando Husserl, colocar entre parênteses o valor que se tem daquilo que se é afirmado.

Sendo objetivo do método husserliano investigar a vivência do sujeito, é preciso indagar o que os dados sensíveis significam para quem os experiencia, decifrando o sentido oculto no sentido aparente.

CINTRA *et al* (2011, p. 3-4) referem pesquisas realizadas por Gomes e Rey (2007 e 2008), a primeira focada na visão que os professores têm do processo de inclusão, que apurou a imobilidade destes, por meio de declarações obtidas no sentido de que *“tem que fazer caridade com esses alunos”, “tem que ter o dom, não é qualquer um que consegue uma aproximação”, “... faço acordos, eles não me atrapalham e eu deixo eles ficarem na sala de aula”*, enquanto a segunda revelou que o aluno com deficiência incluído sentia-se incapaz de aprender muito do que lhe era cobrado pedagogicamente, passando a ser excluído do contexto de aprendizado escolar. Em contraponto, aquelas referem pesquisa realizada por Saraiva e Nóbrega (2003) evidenciando que alunos com deficiência intelectual da APAE de João Pessoa, Paraíba, sentem-se bem em salas de aula, avaliando boa sua qualidade de vida no contexto de inserção na referida instituição.

Outrossim, Kaplan *et al.* (*apud* CINTRA *et al.*, 2011, p. 5) para quem crianças com deficiência intelectual mental apresentam funções adaptativas efetivas em várias áreas (comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, trabalho, lazer, dentre outros), tendo percepção de suas diferenças a ponto de, não poucas vezes, a exclusão lhes causar sentimentos de ansiedade, raiva e depressão, tornando penosas as relações sociais.

A toda evidência, os resultados citados por esses pesquisadores revelam a utilidade da aplicação da Fenomenologia Husserliana como norteadora de pesquisas qualitativas ao fenômeno versado.

IMPLICAÇÕES DA CATEGORIA INCLUSÃO NO ENSINO RELIGIOSO

Distinguir Integração de Inclusão permitiu aferir que a matrícula compulsória de uma pessoa com deficiência intelectual na classe comum do ensino regular, nas palavras de Omote *et al.* (2005, p. 388), *‘não assegura que a mesma seja bem acolhida pelo professor e pelos colegas da classe, tampouco que o ensino e o atendimento tenham qualidade e sejam adequados às suas especificidades.* Neste eito, visto que não é o acesso à escola pela matrícula que impedirá a exclusão educacional, é preciso cuidar para que, segundo Pan (2008, p. 126), em nome da inclusão, não se produza tão somente tolerância e indiferença.

A partir da distinção conceitual e da compreensão da utilidade da Fenomenologia Husserliana como suporte teórico às pesquisas qualitativas ao fenômeno inclusão, insta considerar que a adequada utilização deste conceito em outras situações de alteridade, como a decorrente de profissão religiosa, permite sua aplicação como primeira grande lição da disciplina Ensino Religioso, atinente ao respeito às diferentes crenças. Com efeito, uma vez que a análise da vivência experienciada pelo sujeito não se limita às coisas, atingindo também as pessoas, quando vejo no outro a possibilidade de perceber, recordar, imaginar, assim como em mim, este encontro ganha importância para olhar a diversidade das culturas (BELLO, 2014, p.189).

Diferente do conceito Integração, que enfatiza apenas as pessoas com deficiência, a terminologia Inclusão propugna o direito de todos, com ou sem deficiências e, nesta perspectiva, segundo Boban (2005), *“numa pedagogia inclusiva as pessoas com deficiência constituem uma de muitas outras minorias, representam várias dimensões de heterogeneidade, por exemplo, diferentes contextos étnicos, linguísticos e culturais, convicções religiosas, situação social tanto quanto habilidades e limitações”.*

A Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais aprovada junto com a Declaração de Salamanca assimila o movimento de inclusão, que consagra princípios de aceitação das diferenças individuais, de valorização de cada pessoa, de convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem por meio da através da cooperação (SASSAKI, 2002, p. 41), os quais podem ser estendidos para uma prática de inclusão não apenas da pessoa com deficiência, mas de outros segmentos, pois enquanto o item 2 da Linha referida sustenta que toda criança têm direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, o item 3 defende que *“as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”*, ao passo que o item 4 destaca que todas as diferenças humanas são

normais e, assim, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, e não o contrário (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Em razão do exposto, se o conceito de inclusão parte da premissa de que todos são diferentes e que todos têm direito de participar ativamente na sociedade, não podendo o direito à educação ser restrito a um modo de garantir presença da diversidade, o breve e singelo contributo deste artigo resulta em reflexão para subsidiar a organização dos conteúdos a serem contemplados na disciplina de Ensino Religioso que, enquanto componente curricular em construção, revela ser lugar apropriado para disseminação da educação inclusiva numa perspectiva de alteridade religiosa.

REFERÊNCIAS

Bello, A. A. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Bauru; Edusc, 2004.

BOBAN, I. Entrevista. **Da Integração para a inclusão?** Educação: Revista do Centro de Educação. UFSM. 2005, n. 26. Disponível em <coralx.ufsm.br/revce/ceesp/.../a4.htm> Acesso em 2 de setembro de 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e deficiência**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>. Acesso em 13 de setembro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar 2010**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf. Acesso em: 2 de setembro de 2015.

CINTRA, A. M. O. *et al.* **Análise Fenomenológica da Perspectiva do Aluno Incluído em Escolas Regulares**. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE. Universidade Estadual de Maringá. Julho 2011. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/41.pdf>. Acesso em 2 de setembro de 2015.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

Gomes, C.; Rey, F. L. G. **Inclusão escolar: representações Compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar**. Psicologia: ciência e profissão. v. 27, n.3, Brasília, 2007.

_____. **Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.14, n.1, Marília, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Entrevista**. Revista Integração. São José, SC: FCEE, n. 13, p. 12-16. 1998.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B (Coord.). **Saberes e práticas da inclusão: Introdução**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

OMOTE, S. *et al.* **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão**. Paidéia (USP), Ribeirão Preto, SP, v. 15, n. 32, p. 387-398, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>. Acesso em 2 de setembro de 2015.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

SARAIVA, A. P. V. P.; NÓBREGA, M. S. G. **Avaliação da Qualidade de Vida em Pacientes com Síndrome de Down na APAE**. João Pessoa. Paraíba. Pesq. Bras. Odontoped. Clin. Integr., v. 3, n. 2, p. 59-64, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2002.