

EDUCAR NAS DIFERENÇAS POR UMA CULTURA PROSSOCIAL¹²

Lucia de Anna³

Università degli Studi di Roma “Foro Italico

Charles Gardou⁴

Università Lumière Lyon 2

Carlo Ricci⁵

Università Pontificia Salesiana

Robert Roche Olivar⁶

Universitat Autònoma de Barcelona

Grazia Lombardi⁷

Università degli Studi di Roma “Foro Italico”

TRADUÇÃO: Anderson Spavier Alves. Docente de língua italiana do Núcleo de Estudos Italianos, da Universidade do Estado da Bahia (NESTI/UNEB).

Resumo: Este artigo, depois de uma breve descrição do conceito de “inclusão escolar” e do “comportamento prossocial”, visa oferecer importantes pontos de reflexão sobre o valor pedagógico e formativo dessas dimensões. Através de um *excursus* desde os anos de 1960 até hoje, o artigo se propõe a expor os benefícios da inclusão escolar, destacando como em classes “heterogêneas”, especialmente naquelas em que há a presença de alunos com deficiência, é possível melhorar as competências relacionais entre os colegas de classe. Em particular, faz-se referência ao estudo recente realizado em Roma, na Itália, e na cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, no Brasil (Lombardi, 2011). Entre os adolescentes brasileiros da cidade de Uberlândia, o grupo experimental registra valores significativos (P 0.008), ou seja,

1Este artigo foi produzido a partir da tese *La scuola inclusiva come fattore di promozione del comportamento prosociale: uno sguardo trasversale tra il viaggio e la ricerca* (A escola inclusiva como fator de promoção do comportamento prossocial: um olhar transversal entre a viagem e a pesquisa), escrita sob a orientação do Prof. Carlo Ricci e defendida, em 2011, por Grazia Lombardi no Doutorado em Culturas, Deficiências e Inclusão: Educação e Formação, da *Università degli Studi di Roma “Foro Italico”*, coordenado pela Prof.^a Lucia de Anna.

2O artigo foi escrito originalmente em língua italiana e traduzido para a língua portuguesa pelo Prof. Dr. Anderson Spavier Alves, docente de língua italiana do Núcleo de Estudos Italianos, da Universidade do Estado da Bahia (NESTI/UNEB). E-mail: andersonspavier@yahoo.com.br. Revisão em língua portuguesa feita por Ana Maria de Souza Batista, pedagoga e especialista em Educação. E-mail: ana.batista@uneb.br.

3Lucia de Anna è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, delegato del Rettore per la disabilità e direttore del Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute dell'Università degli Studi di Roma “Foro Italico”. E-mail: lucia.deanna@uniroma4.it.

4 Charles Gardou è antropologo, professore presso l'Università Lumière Lyon 2, direttore dell'Istituto Francese per le Scienze e le Pratiche di Educazione e Formazione e presidente del Collettivo di Ricerca sulle situazioni di Handicap, l'Educazione e le Società. Email: charles.gardou@univ-lyon2.fr.

5 Carlo Ricci è psicologo e psicoterapeuta. docente di Psicologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. È direttore dei corsi in Psicoterapia ad indirizzo Comportamentale e Cognitivista dell'*Istituto Walden* di Roma e Bari. E-mail: carri@tin.it.

6 Robert Roche Olivar è professore emerito presso l'Universitat Autònoma de Barcelona, dove insegna Psicologia della coppia e della Famiglia; Ottimizzazione prossociale, Qualità della comunicazione e Prossocialidade. Dal 1982 è ricercatore di comportamenti sociali. E-mail: robert.roche@uab.es.

7 Grazia Lombardi è psicologa, psicoterapeuta e dottore di ricerca in Culture, Disabilità e Inclusione: Educazione e Formazione, Università degli Studi di Roma “Foro Italico”. Email: ziraga@libero.it.

esse resultado confirmaria a hipótese de que os alunos que tiveram colegas com deficiência em classe se percebem mais pro sociais e, especialmente, com maior frequência, em comportamentos de ajuda.

Palavras-chave: Inclusão. Comportamento pro social. Deficiências. *Integrazione*/inclusão escolar. Culturas.

Abstract: This article, after a brief description of the concept of “school inclusion” and “prosocial behavior”, is meant to offer some important insights on the educational and pedagogical value of these two dimensions. Through a brief history from the '60s to today, the article exposes the benefits of school inclusion, highlighting how the “heterogeneous” class groups, especially those including students with disabilities, can improve relational skills among classmates. In particular, reference is made to a recent study (Lombardi, 2011) carried out in Italy (in Rome) and in Brazil (in Uberlândia). In the group of Brazilian adolescents of Uberlândia, the experimental group reported significant values (P 0.008). This would seem to confirm the hypothesis that students who had classmates with disabilities perceive themselves more pro social, particularly with increased frequency in the behavior of help.

Key words: inclusion; pro social behavior. *integrazione*/inclusive education. Disabilities. cultures.

Résumé: Après une brève description de la notion d’“inclusion scolaire” et de “comportement pro social”, cet article vise à offrir des informations importantes sur la valeur éducative et pédagogique de ces deux concepts. Grâce à une investigation partant des années 60 à nos jours, l'article expose les avantages de l'inclusion scolaire en mettant en évidence la façon dont les groupes classes hétérogènes, en particulier ceux avec la présence d' étudiants handicapés, peuvent améliorer les compétences relationnelles entre camarades. nous nous référons à une étude récente (Lombardi, 2011) réalisée en Italie (à Rome) et au Brésil (dans la ville de Uberlândia). Dans le groupe des adolescents brésiliens de la ville de Uberlândia, le groupe expérimental a révélé des valeurs significatives (P 0,008). Ce qui semble confirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves qui ont eu des camarades de classe avec handicap se perçoivent plus pro social avec une fréquence accrue dans les comportements d'aide.

Mots clés: inclusion. Comportements pro social. Handicap. *integrazione*/inclusion scolaire. Cultures

Introdução

Este artigo coloca em relação duas dimensões peculiares no plano social: a inclusão escolar e o comportamento *prosocial*. Para poder analisar esta relação, é necessário aprofundar conceitualmente o significado de “inclusão” e ilustrar, mais especificamente, o que se entende por “comportamento pro social”. A evolução desses dois conceitos varia com o tempo e em culturas diversas. Essa ideia é reforçada nas palavras de Gardou (2010) quando diz que

[...] apesar das raízes estarem fincadas no mesmo planeta, as representações da deficiência refletem a representação dos solos para oferecer uma visão caleidoscópica da vida humana e da multiplicidade de seus universos. Essas representações têm uma história e uma geografia, variam de uma cultura para outra e dentro de uma mesma sociedade, dependendo do período histórico [...] (*idem*, p. 11).

“Uma educação para todos”

Uma *educação para todos* é um slogan que ressoa da história americana desde a década de 1960, no mesmo período em que Martin Luther King, em seu célebre discurso de *28 de agosto de 1963*, pronunciava as palavras *I have a dream*. Naquela época, os Estados Unidos estavam passando por lutas cheias de fortes sentimentos antissegregacionistas em relação aos afrodescendentes, animadas pelos movimentos feministas, incluindo, também, grupos de estudantes com deficiência, em um clima histórico no qual os movimentos de contestação atravessaram quase todos os países do mundo e pareciam ameaçar governos e sistemas políticos em nome de uma transformação radical da sociedade⁸. O processo de *integrazione/inclusão* escolar em um plano internacional, no entanto, se diferenciara e assumirá uma conotação mais específica em relação aos movimentos pela igualdade dos direitos humanos. Partirá de um valor social inequívoco: o direito de ser diverso. Faz-se necessário recordar que o principal impulso foi dado pela Organização das Nações Unidas nesse período histórico. Nestes últimos anos, de fato, houve uma série de impetuosas chamadas para se abandonar as escolas e classes especiais, depois de uma síntese de evidências empíricas que ofereciam inequívocas conclusões sobre isso (CHRISTOPOLOS; RENZ, 1969; GOLDSTEIN, 1967; GUSKIN; SPICKER, 1968; KIRK, 1964; SAFFORD; SAFFORD, 1998). No cenário internacional, o processo de transformação histórica e social dos contextos educativos e de inclusão escolar de alunos com deficiência, culminou com a *Education for All Handicapped Children Act* em 1975⁹ (DE ANNA, 1991; KAVALE; FORNESS, 2000).

A desinstitucionalização na Itália

Na Itália, também, essa visão entrou em crise no final da década de 1960. É interessante repensar a escola italiana daquela época. Para Spavier (2013),

se a escola é uma micro representação da sociedade na qual está inserida, em um certo sentido, utiliza os mesmos mecanismos da sociedade, tanto de modo positivo quanto negativo. Portanto, a escola pode ser reprodutora de um sistema de vida que exclui, mas pode, também, significar uma outra possibilidade, pode ser um espaço de crescimento e de libertação de cada aluno individualmente e/ou da própria sociedade (*idem*, p. 130).

8 Os protestos que dominaram o mundo eram produto das mudanças sociais durante os vinte anos posteriores à Segunda Guerra Mundial.

9 Sucessivamente *Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]*, 1990, 1992, 1997.

Partindo desse pensamento sobre a escola e retomando o contexto social italiano dos anos de 1960, bem como o pensamento de D. Milani (1967) sobre o sistema escolar vigente naquele período, é possível apreender que a escola era, antes de mais nada, um aparelho do Estado no sentido de reproduzir a ideologia dominante, classista e excludente, sobretudo em relação às pessoas em desvantagem social. Com a Escola de Barbiana¹⁰, D. Milani consegue dar um outro sentido à instrução, transformando o espaço escolar em um ambiente de crescimento e de libertação a partir da ressignificação da prática pedagógica em favor daqueles dos excluídos. Esse pensamento entra em sintonia com um movimento radical que foi se delineando e que culminou em uma “desinstitucionalização” da qual a *integrazione* escolar das pessoas com deficiência é fruto (NOCERA, 2001, p. 29).

A Itália vai trilhar esse caminho já iniciado pela Lei n.º 118, de 1971 (DE ANNA, 1991; 2014), e, sucessivamente, com a abolição das escolas especiais e das classes diferenciadas a partir da Lei n.º 517, de 1977, que será a chave que permitirá uma reviravolta de um processo radical através da plena *integrazione* dos alunos com deficiência em cada “etapa” de ensino. A Lei n.º 517 coroa um processo que começou anteriormente, a título experimental, com resultados positivos e contribui com uma nova visão da escola na Itália. Essa lei, ao dar ênfase às novas modalidades de avaliação, visa proporcionar uma educação direcionada para a formação da personalidade dos alunos (DE ANNA, 1983). “Ao longo do tempo, na verdade, o que sempre tinha parecido uma escolha *natural* de separação entre duas categorias de alunos claramente distinguíveis: os alunos regulares e aqueles “especiais”, tornou-se sempre menos justificável no plano ético, educacional e relacional” (DOVIGO, 2002). Mais tarde, a atenção internacional em relação a uma '*Educação para todos*' já na Tailândia, em 1990, retorna com a *Declaração de Salamanca* em 1994, na qual é estabelecido que todo país deve construir um sistema de qualidade para todos: adequar as escolas para as características, para os interesses e para as necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educativo.

10 N. do T.: para maiores informações sobre a pedagogia desenvolvida pelo educador e padre Dom Lorenzo Milani na Escola de Barbiana, um distrito de Vicchio, cidade da província de Florença, na Itália, nos anos de 1960, confira o livro *Scuola di Barbiana: Lettere a una professoressa*. No Brasil, o referido livro foi traduzido com o título “Escola de Barbiana: Carta a uma professora” pelo Prof. Dr. Gianni Boscolo, docente de Filosofia do Departamento de Educação, campus I, da Universidade do Estado da Bahia (DEDC-I/UNEB) e coordenador do Núcleo de Estudos Italianos da Universidade do Estado da Bahia (NESTI/UNEB).

A transformação dos contextos educacionais no Brasil

Também no Brasil, nos primeiros anos da década de 1960, acontecia um grande momento de reavaliação dos sistemas educacionais. Esse período passa a ser conhecido como *Movimento de Educação Popular* (FARIA DE MIRANDA, 2000, p. 236), no qual tiveram vida os movimentos sociais de pessoas com deficiência na luta contra as hegemonias que exercitavam seus poderes em relação às suas condições. Em particular, a Educação Básica e o movimento de “cultura popular” foram confiados ao professor *Paulo Freire*. “Dar a palavra ao povo” foi o legado histórico desse grande pedagogo que ainda faz vibrar nosso espírito. O seu pensamento está enraizado no que ele chama da “cultura do silêncio”, feita de mutismo e de não-participação das massas brasileiras, nefasta herança deixada pelo colonialismo português, mas o movimento de Paulo Freire foi censurado após o golpe militar de 31 de março de 1964 (BIMBI, 2002, p. 12). A educação escolar, as ideias pedagógicas e a vida de muitos educadores foram objetos de opressão.

Na década de 1980, reiniciou-se o novo processo de democratização, enquanto que na segunda metade década de 1990 começaram as discussões sobre um novo tipo de *Atendimento escolar*. A Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, denominada *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, é considerada um marco importante mesmo depois de vários anos de sua promulgação. Nas escolas brasileiras convivem múltiplos substratos culturais, diferentes realidades étnicas, rurais ou urbanas e existe uma enorme diferença entre escolas públicas e privadas. No âmbito educacional, esses temas são metas de contínuas reivindicações, tais como a inserção de conteúdos históricos afrobrasileiros no currículo, objeto de uma recente conquista legislativa aprovada em 2003.

No dia 20 de novembro, no Brasil, se festeja o “Dia Nacional da Consciência Negra” para recordar Zumbi, personagem histórico antes não contemplado nos textos escolares, mas que teve uma importância determinante no Brasil na luta pela libertação dos escravos (SILVA, 2004, p. 73). À luz de tudo isto, independentemente do termo “educação inclusiva”, “para todos” ou “multicultural”, no Brasil, pensar em políticas públicas de inclusão educacional significa planejar as possibilidades de acesso e de inclusão social de diferentes grupos marginalizados, tanto pela situação de pobreza extrema, cor da pele, etnia, opção política, religiosa, orientação sexual, quanto pela condição de deficiência como veremos especificamente mais adiante.

Os benefícios da inclusão

É evidente que

a inserção de alunos com deficiência em escolas “regulares” gradualmente indicou, em si, uma *presença* e evidenciou o fato de que foi superada uma primeira exclusão feita pela *separação física*. A inserção de alunos com deficiência abriu uma dinâmica que não parou e que deu início aos processos de inclusão [...]” (CANEVARO, 2006, p. 60)

em uma vasta escala. A experiência direta fora de estruturas especiais formou novas habilidades (CANEVARO, 2007).

Com esse objetivo, um extenso corpo de pesquisas, nos últimos quarenta anos, investigou os efeitos sociais da inclusão com um olhar, porém, focado especialmente nos alunos com deficiência. Alguns desses estudos examinaram nessas classes tanto o desenvolvimento das aprendizagens formais, quanto a aprendizagens de habilidades sociais básicas da vida relacional. Por exemplo, a convivência entre jovens com deficiência e estudantes sem deficiência mostrou um aumento das habilidades sociais e interações recíprocas nesses estudantes (COLE; MAYER, 1991), o desenvolvimento de relacionamentos amistosos e suporte social no trabalho em equipe (FRYXELL, KENNEDY, 1995) e, conseqüentemente, uma melhoria dos comportamentos nesses jovens. Alguns dados positivos são encontrados em Vianello (1999) e Canevaro (1999). Em alguns estudos da última década dos anos de 1990, a partir dos resultados de algumas entrevistas, são emanadas dimensões categorizadas na melhoria do conceito de si, maior compreensão interpessoal, menor temor das diferenças humanas, maior tolerância (PECK, DONALDSON E PEZZOLI, 1992, p. 133). A compreensão interpessoal torna-se uma dimensão psicológica importante porque é a base do desenvolvimento de uma boa competência social. Nesse sentido, 66% dos estudantes declararam e demonstraram ter uma maior compreensão interpessoal após essa experiência de *integrazione*. “Menor temor das diferenças humanas”, ou seja, menos ansiedade em relação a pessoas que parecem e se comportam de maneira estranha. “Maior tolerância”, ou seja, maior capacidade de não ficar com raiva, de não serem agressivos diante de situações difíceis. “Maior reflexão de desenvolvimento e princípios pessoais”: 48% dos alunos declararam que fizeram progressos no que diz respeito às reflexões pessoais, de valores, ética. “Vivências de genuína aceitação”: 48% dos alunos disseram que tinham tido nesses relacionamentos uma vivência de aceitação incondicional, ou seja, de genuína participação, uma espécie de amizade “desinteressada”. Além disso, devemos registrar as vantagens também em relação à aprendizagem (IANES, 1999a, p. 134).

No que diz respeito às vivências dos colegas de classe, outros dados positivos sobre os êxitos na esfera das relações interpessoais e dos relacionamentos são mostrados por Ianes (1999b). O autor demonstra as vantagens que os colegas de classe podem ter a partir da convivência com o aluno com necessidades educativas especiais e os benefícios interpessoais da *integrazione*, graças às intervenções dos professores. O autor analisa, em particular, as estratégias para melhorar as relações na classe entre todos os alunos, evidenciando cinco âmbitos: o clima inclusivo, a sincera aceitação, as redes de amizade, a aprendizagem cooperativa e a participação dos alunos nas decisões. Tudo isso assistido pelo trabalho dos mediadores (*ibidem*, p. 131). Uma série de confirmações derivam, também, do fato de que as pesquisas sugerem a *integrazione* em classes cujos pares possuam a mesma idade cronológica, enquanto a *integrazione* dos alunos por idade mental (mais ou menos hipotizadas) não dá os mesmos resultados (TORTELLO, 1996, p. 24).

A Jigsaw Classroom (classe puzzle) é o contexto de classe usado para reduzir o preconceito e aumentar a auto-estima das crianças, colocando-as em pequenos grupos separados e tornando-os dependentes um do outro enquanto detentores de uma “peça” do saber. Somente através da cooperação é possível aprender. Essa estratégia didática não faz nada mais do que dismantelar a percepção do *in-group* em relação do *out-group*. Esse contexto de aprendizagem coloca as pessoas em uma condição de predisposição, induzindo à ajuda. Além disso, funciona porque estimula a empatia. Outros estudos de caráter qualitativo revelam os efeitos positivos da presença de alunos com deficiências graves em classe, destacando as mudanças significativas nos colegas que tiveram a oportunidade de permanecer mais tempo em contato com eles, graças à possibilidade de conhecer e compreender melhor suas reações. Essas mudanças levavam em consideração maiores capacidades de observação e atenção às modalidades comunicacionais do outro, a possibilidade de estreitar relações empáticas e amistosas com os alunos em condição de deficiência grave e a erradicação das angústias e dos medos (DE ANNA, 2003).

Além disso, uma classe inclusiva proporciona muitos benefícios importantes para os alunos que não vivem em uma condição de deficiência, pois eles têm a oportunidade de aprender novos valores, novas habilidades e atitudes em relação às diferenças humanas (ALPER; RYNDAK, 1992; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1996; FARRELL, 2000). O conceito de que todas as pessoas têm pontos fracos e de que todos podem ensinar e aprender tudo pode aumentar nos alunos o valor da aceitação das próprias habilidades e dificuldades, além de aumentar a tolerância à diversidade. Os alunos aprendem a ser amigos de estudantes que são muito diferentes deles (DOWNING ET AL., 1996; JANZEN; WILGOSH; MCDONALDS, 1995).

Os efeitos sobre as habilidades sociais dos alunos incluem um melhoramento de suas atitudes em relação a seus pares com deficiências, e melhores e mais sofisticadas habilidades interpessoais. Também aumenta a maturidade, a confiança em si mesmos e auto-estima (KISHI; MEYER, 1994; PELTIER, 1997). Um estudo europeu demonstrou que os estudantes que foram educados em classes inclusivas eram mais propensos a escolher profissões relacionadas à ajuda, trabalhos sociais, ensino, medicina em comparação àqueles que não tinha feito esse tipo de experiência na escola (VIZZIELLO; BET; SANTONA, 1994).

No estudo de um caso de relações de amizade entre estudantes com e sem deficiência (STAUB; COLL, 1994) foram identificados muitos benefícios para os alunos sem deficiência. Esses estudantes relataram que, através dessa experiência de amizade, melhoraram o status social porque eles viram, por meio do clima da classe, graças aos professores e aos pais, que os colegas representavam pessoas gentis a quem poderiam dar atenção. Por exemplo, os alunos que não eram líderes em suas classes apreciaram a oportunidade de se beneficiarem ao serem vistos como líder. Eles também perceberam um aumento da tolerância, da paciência e das habilidades comunicacionais, como, por exemplo, conseguir expressar seu próprio ponto de vista. Quando foi pedido aos jovens para descreverem o tipo de amizades, estas não foram descritas como diferentes em relação às outras. Em vez disso, foi descrita a diversão com seus amigos com deficiência, e esses foram descritos como “leves”, “divertidos”. A confiança, a atenção e o apoio atuaram nas duas direções, tanto que os alunos sem deficiência que eram tímidos encontraram segurança na companhia de seus colegas com deficiência. Os autores concluíram, portanto, que a amizade pode ter três componentes diferentes: o divertir-se com os amigos, o ser útil uns para com os outros e o compartilhar de um compromisso comum para o bem. Em um outro estudo longitudinal (KISHI; MEYER, 1994), que explorou os alunos auto-avaliações sem deficiência, muitos benefícios semelhantes foram mencionados. A amostra era formada por participantes que tinham tido muitos contatos regulares com pares com deficiências ou que tiveram contatos ocasionais ou que nunca tinham tido contatos durante a escola primária¹¹. Os resultados revelaram atitudes significativamente mais positivas, incluindo a maior vontade de ter as pessoas com deficiência como vizinhos, amigos ou colegas de trabalho, e níveis mais elevados das atuais relações sociais com pessoas com deficiência e mais apoio à plena participação nos primeiros contatos sociais das pessoas com deficiência. Houve um forte efeito relativo ao conceito de si e ao grupo que tinha tido o contato social, tanto que o contato ou a exposição com jovens com deficiência foi associado a uma maior aceitação deles. Além disso, o grupo que tinha tido contato teve escores significativamente mais elevados em relação às variáveis ajuda, proteção e auto-

11N. do T.: No Brasil, esse nível educacional faz referência ao Ensino Fundamental I.

afirmação do que o grupo de controle. Os autores concluíram que o contato com jovens com deficiência contribui para a construção positiva de seu próprio conceito de si. É tristemente notável como qualquer situação segregante – a institucionalização ou professores que levam sistematicamente as crianças com deficiência para fora da sala de aula – aumenta o risco de psicopatologia. Foi demonstrado como, em igualdade de condições, uma pessoa isolada em contextos especiais manifesta um aumento de comportamentos patológicos, provavelmente devido à inadequação de estímulos propostos por esses contextos e pelo efeito da imitação. Prevenção significa, portanto, máxima *integrazione* possível (LANCIONI, 2003, p. 201). As pesquisas indicam que as relações são mais frequentes, positivas e equilibradas, quando as crianças são educadas em um ambiente inclusivo (BRINKER; THORPRE, 1986; COLE; MEYER, 1991) e quando os professores criam oportunidades de colaboração (KATZ; MARTINS, 2002, p. 211).

Aprendizagens formais e inteligência prossocial

As escolas, na aceção das agências formativas de diferentes países e em diferentes contextos culturais, além de serem o veículo de aprendizagens “formais” para a expressão de diferentes inteligências, tornaram-se, para muitos autores, contextos potenciais para promoverem nos alunos novas competências relacionais através do desenvolvimento da inteligência prossocial. Mas o que se entende, de modo específico, com o termo prossocial? “O comportamento prossocial é um comportamento voluntário com a intenção de beneficiar os outros e é obviamente importante para a qualidade das relações entre os indivíduos e entre os grupos” (EISENBERG, 2006, p. 646). A inteligência prossocial é caracterizada pelas habilidades de Ajuda, Partilha, Empatia, Reconhecimento do Valor do Outro, Unidade, Solidariedade. (ROCHE, 2002). Com o termo prossocial nos referimos a todos os

[...] comportamentos cuja busca por recompensas externas ou materiais favorecem outras pessoas, grupos segundo o critério destes ou fins sociais objetivamente positivos, aumentando a probabilidade de gerar uma reciprocidade positiva de qualidade e uma reciprocidade solidária nas relações interpessoais ou sociais derivantes, salvaguardando a identidade, a criatividade e a iniciativa dos indivíduos ou dos grupos envolvidos [...] (ROCHE, 1995, p. 16).

Por que, então, partir do conceito de inclusão e não do conceito de prossocialidade? O fato de poder interagir com pessoas excluídas permitiu aos colegas de classe conhecer de modo

mais profundo crianças que, no passado, foram identificadas exclusivamente por meio do parâmetro da deficiência. Se o pensamento prossocial nutre entre seus pressupostos fundamentais aquele de melhoria da qualidade dos relacionamentos, da civilização, da vida em si (DE BENI, 2000, p. 11), então esse não pode ser separado da criação de uma escola, em primeiro lugar, inclusiva que permita a experiência entre grupos heterogêneos e, portanto, o confronto de todas as diferenças humanas, sejam essas ligadas à etnia, ao credo ou a qualquer condição de deficiência. A maneira na qual uma pessoa se relaciona com os outros está profundamente ligada às suas características em termos de gênero, etnia, classe social e assim por diante. “A presença de crianças com uma particular conformação física (protrusão da língua, polegar unido) como na síndrome de Down, por exemplo, e a ausência, em alguns casos, de linguagem tem provocado reações e perguntas nos companheiros, nos professores. [...]”(CANEVARO, 2007). As crianças, acostumadas com a presença de um companheiro diverso, pensavam que era natural, porque a mensagem que o contexto lhes mandava implicitamente era de que é normal estar juntos. “As crianças, ao contrário, observaram, aprenderam, seguiram o comportamento dos professores em relação à diversidade [...]”(idem).

Um estudo na Itália e no Brasil

À luz dessa corrente de pesquisas, recentes estudos lidam com uma questão importante: *a possibilidade de ter em sala de aula colegas com deficiência favorece uma maior predisposição para o comportamento prossocial?* (RICCI, 2000; 2005). Para responder a esta pergunta, foi realizado um estudo experimental na Itália e no Brasil¹² (LOMBARDI, 2011), que colocou em relação **a variável “inclusão”** e **a variável “comportamento prossocial”**. O estudo internacional foi feito utilizando a mesma metodologia em ambos os países.

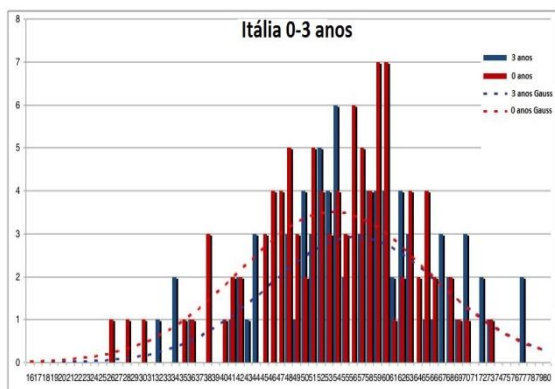
Foram considerados dois grupos de sujeitos: um **grupo experimental** (inclusivo) e um **grupo de controle** (não inclusivo). Foi hipotizado que existiam diferenças entre os dois grupos, ou seja, que os alunos que viveram em contextos inclusivos (por mais de 3 anos) se perceberiam significativamente como mais prossociais.

12 N. do T.: Na Itália, o estudo foi realizado em escolas da cidade de Roma, e no Brasil, foi realizado em instituições de ensino da cidade Uberlândia, em Minas Gerais.

Tabela A (A tabela mostra uma diferença significativa P 0,008 para os grupos de estudantes brasileiros)

ITÁLIA (Roma) P 0,058				BRASIL (Uberlândia) P 0,008*			
Grupo de controle	Média	Grupo experimental	Média	Grupo de controle	Média	Grupo experimental	Média
(n = 101)	53,6	(n = 79)	56,25	(n = 177)	51,89	(n = 167)	55,24

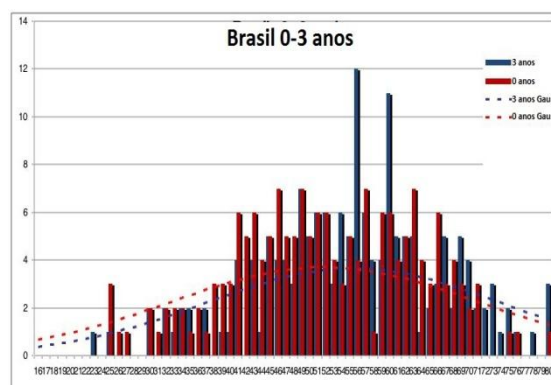
Em relação aos sujeitos da cidade de Uberlândia, o grupo experimental traz valores significativos (**P 0,008**) em um nível de probabilidade **P < 0,05** em comparação com o grupo de controle. Isso pareceria a confirmação da hipótese, ou seja, a de que os alunos que tiveram em sala de aula colegas com deficiência se percebem mais prossociais do que colegas que não não experimentaram isso.



População - Itália

Gráfico n.º 1

Diferenças entre os dois grupos de estudantes italianos



População - Brasil

Gráfico n.º 2

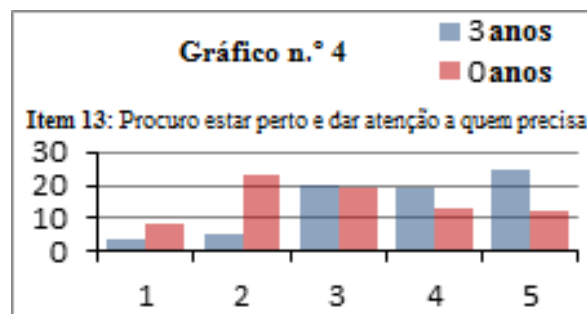
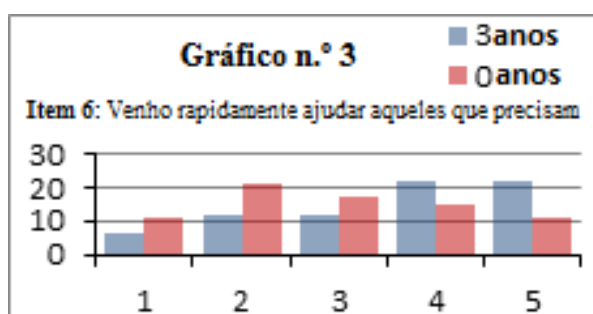
Diferenças entre os dois grupos de estudantes brasileiros

No grupo de estudantes italianos, a partir da análise das médias, emerge que a tendência para o comportamento prossocial parece aumentar em grupos inclusivos, no entanto a diferença entre os dois grupos (experimental e de controle) não é significativa (**P 0,058**). Os estudantes italianos, tanto os que tiveram experiências em grupos inclusivos quanto os que não experimentado isso, se auto-avaliaram, em termos gerais, como suficientemente prossociais, isso porque partem de níveis mais altos de prossocialidade. Além disso, é necessário levar em consideração os ritmos dos diferentes países na assimilação dos processos de inclusão em sala de aula: a experiência, a legislação vigente, as variáveis culturais, os indicadores do processo, as

abordagens pedagógicas. Na Itália, esses processos foram iniciados de forma radical há mais de 30 anos, enquanto que no Brasil começam de modo mais gradual e a experiência inclusiva para os estudantes brasileiros é relativamente mais recente. A análise dos dados para os alunos de Uberlândia leva, em geral, à interpretação da diferença significativa dos resultados por conta de algumas estratégias implementadas pelos professores em uma “condição de necessidade”. Na verdade, os professores, não podendo em uma grande classe de 30-35 alunos, sozinhos, seguir didaticamente os alunos com deficiência, pediam aos colegas para ajudá-los. Essa modalidade parece ser comum no Brasil, como confirmado por alguns dados na literatura (CAIADO, 2003).

Um aspecto extremamente interessante é o fato de que o estudo evidencia como a **variável “inclusão”** pode, realmente, modificar os contextos e beneficiar todos os alunos, especialmente no momento em que é ativada o “recurso colegas” envolvido nas dinâmicas de ajuda entre os pares. Esse dado parece ser confirmado pela análise mais detalhada do reagrupamento dos itens que evidencia as dimensões *ajuda*, *empatia* e *partilha*. Pareceria que todos os itens relativos à dimensão **Ajuda** – “Venho rapidamente ajudar aqueles que precisam”; “Ativo-me espontaneamente a fim de evitar que outras pessoas se encontrem em dificuldade”; “Procuro estar perto e dar atenção a quem precisa”; “Ajudo com prazer meus amigos no desenvolvimento de suas atividades”; “Procuro ajudar os outros”; “Estou à disposição para atividades de voluntariado em favor dos necessitados” – influenciam de forma significativa na diferenciação dos dois grupos com um valor de **P 0,003** a um nível de probabilidade **P < 0,05**, ou seja, os alunos dos grupos inclusivos se percebem como aqueles que ajudam mais do que os alunos dos grupos não-inclusivos.

Enfim, quanto mais se detalha individualmente os itens, o grupo de alunos “inclusivo” responde mais frequentemente às perguntas “Venho rapidamente ajudar aqueles que precisam” e “Procuro estar perto e dar atenção a quem precisa” de modo significativo, com um valor de **P 0,000** em um nível de probabilidade **P < 0,05**. A seguir, os gráficos n.º 3 e n.º 4 mostram a diferença significativa **P 0,000** entre os dois grupos em relação a esses itens.



A diferença de auto-percepção entre os dois grupos de estudantes brasileiros evidencia

como o “recurso colegas” e, portanto, as condutas de ajuda, solidariedade, cuidado, troca, empatia alimentam significativamente esses processos. Um segundo estudo de caráter qualitativo destaca as relações entre os colegas através do relato de n = 20 professores (n = 2 brasileiros, n = 8 italianos e n = 10 espanhóis), confirmando a importância do *papel do professor* como mediador determinante na orientação dos processos de inclusão na sala de aula. Pode-se concluir, afirmando que os processos de *integrazione*/inclusão escolar e, portanto, a proposta de uma classe heterogênea, oferece benefícios para todos os alunos. Esse estudo dá importantes pistas reflexivas sobre como é fundamental otimizar os recursos. Na Itália, um aspecto crítico desses processos encontra um risco real no momento em que não existe uma distribuição adequada dos recursos presentes. Na verdade, em alguns casos, existe uma separação muito clara dos papéis e das competências entre os dois professores (de apoio e curricular) presentes em sala de aula. O professor de apoio, na prática, acaba por se tornar o professor do aluno com deficiência, apesar da Lei da *integrazione*, de 1975, prever que o professor especializado seja um apoio à classe e não para o aluno individualmente. Portanto, essa dinâmica acaba por produzir uma delegação aos professores “de apoio” e, em alguns casos, são solicitadas atuações puramente técnico-assistencialistas sem uma real participação colegiada na didática da classe e viceversa, além do pouco envolvimento dos professores curriculares nos processos de inclusão. Esse risco se apresenta também para profissionais com funções específicas para quem tem “necessidades especiais”, pois não existe qualquer possibilidade real de integrar-se nas atividades que são comuns a todos (CANEVARO, 2007). No Brasil, por outro lado, não existe o professor de apoio e isso, às vezes, pode sobrecarregar o professor que deve lidar com uma classe de 30-35 alunos. Portanto, se por um lado isso favorece o estabelecimento de mecanismos de cooperações entre colegas, por outro lado, em alguns casos, pode se tornar uma delegação em alguns processos em que é necessário que exista uma mediação mais aprofundada por parte dos professores.

Para concluir, a partir da imprescindível presença de pessoas com deficiência em sala de aula, é possível construir um clima inclusivo graças à mediação dos professores, desde que exista uma distribuição mais equitativa dos recursos professores (dois de preferência), colegas e, indiretamente, de todas as figuras externas (família, profissionais específicos) em uma projeção inicial que saiba envolver da mesma forma, todos os atores implicados, evitando criar desequilíbrios ou delegações ineficazes. Por outro lado, há inclusão quando a organização social é flexível e muda o seu funcionamento. O que conta é a ação no contexto e quando, concretamente, tem significado para todos: “O que te faz único (background cultural, sexo, potencial, dificuldades, etc.) não pode te privar do teu direito de ter acesso ao patrimônio comum de todos os bens sociais: a educação, o trabalho, o lazer, etc., não são exclusividades de algumas

peessoas”. Não, a inclusão não é uma realidade relativa à deficiência: é um investimento global e comporta um processo de profunda mudança cultural. A diversidade é “todos” (GARDOU, 2012, p. 62). “Não existem vidas “minúsculas” ou vidas “maiúsculas”” (*ibidem*, p. 84). Trata-se de reconstruir a cultura e nada mais: uma cultura da unidade na diversidade cujo pedestal é a escola (GARDOU, 2006; 2011).

Referências

- ALPER, S.; RYNDAK, D.L. Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 92, 373-387. 1992.
- BIMBI, L. Prefazio. In: FREIRE, P. *La pedagogia degli oppressi*. Trad. de L. Bimbi. Milano: Mondadori, 1971.
- BRINKER, R. P.; THORPE, M. E. Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved. *Exceptional Children*, 51, 168-175. 1986.
- CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CANEVARO, A. (org.). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson, 2007.
- CANEVARO, A. *La relazione di aiuto*. Roma: Carrocci, 1999.
- . *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson, 2006.
- . *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la “logica del domino”*. Trento: Erickson, 2006.
- CHRISTOPOULOS, F; RENZ, P. A critical examination of special education programs. *Journal of special education*, v. 3, p. 371-379, 1969.
- COLE, D. A.; MEYER, L. H. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25, 340-351. 1991.
- DE ANNA, L. *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*. Roma: Tempinuoovi, 1983.
- . *La scuola e i disabili*. Roma: Edizioni L'Ed, 1991.
- . Un enfant gravement handicapé à l'école. L'intégration dans le contexte italien. In:

BELMONT, B.; VERILLON, A. *Diversité et handicap à l'école*. Paris: INRP et CTNERHI, 2003. p. 37-59.

———. *Pedagogia speciale*. Integrazione e inclusione, Roma: Carocci, 2014.

DE BENI, M. *Educare all'altruismo*. Trento: Erickson, 2000.

DOVIGO, F. *Etnopedagogia*. Milano: Franco Angeli, 2002.

DOWNING, J. E.; MORRISON, A. P.; BERECIN-RASCON, M. A. Including elementary school students with autism and intellectual impairments in their typical classrooms: Process and Outcomes. *Developmental Disabilities Bulletin*, 24, p. 20-45. 1996.

EISENBERG, N. Empathy-related responding and prosocial behaviour. *Novartis Foundation Symposium*, 278, 71-80, 2006.

FREIRE, P. *La pedagogia degli oppressi*. Trad. de Linda Bimbi. Torino: EGA, 2002.

FARIA DE MIRANDA, M. A construção do pensamento pedagógico em um quintal da globalização. *Olhar de Professor*, v. 9, n. 2, p. 239, 2000.

FARRELL, P. The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 4, p. 153-162, 2000.

FRYXELL, D.; KENNEDY, C. Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 259-269, 1995.

GOLDSTEIN, A. S. *The Insanity Defense*. New Haven: Yale University Press, 1967.

GUSKIN, S. L.; SPICKER, H. H. Educational research in mental retardation. In: ELLIS, N. R. (Ed.). *International review of research in mental retardation*, v. 3, p. 217-278, 1968.

GARDOU, C. *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Per una nuova cultura della disabilità. Trento: Erickson, 2006.

———. *Le handicap au risque des cultures: Variations anthropologiques*. Toulouse: Erès, 2010, p. 11.

———. *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*, Toulouse: Erès, 2012.

IANES, D.; TORTELLO, M. *Disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*. Trento: Erickson, 1999a.

———; ———. *Handicap e risorse per l'integrazione*. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva. Trento: Erickson, 1999b.

JANZEN, L., WILGOSH, L., MCDONALD, L. Experiences of classroom teachers integrating students with moderate and severe disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, n. 23, p. 40-57. 1995.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Rationale for inclusive schooling. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusion: A guide for educators*. London: Paul H. Brookes, 1996, p. 3-16.

KATZ J; MIRENDA P. Including Students with developmental disabilities in General Education Classrooms: Social Benefits. *International Journal of Special Education*, v. 17, n.2, p. 211, 2002.

KAVALE, K. A.; FORNESS, S. R. History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, v. 5, p. 21-279, 2000.

KIRK, S. A. Research in Education. In: STEVENS, H. A.; HEBER, R. (orgs.). *Mental Retardation*. Chicago: University of Chicago Press, Mental, 1964.

KISHI, G. S., MEYER, L. H. What children report and remember: A six-year follow up of the effects of social contact between peers with and without disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 277-289, 1994.

LANCIONI, G. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili. In: CANEVARO, A.; IANES, D. *Diversabilità*. Trento: Erickson, 2003, p. 201.

LOMBARDI, G. *La scuola inclusiva come fattore di promozione del comportamento prosociale: uno sguardo trasversale tra il viaggio e la ricerca*. Tese (Dottorato in Culture, Disabilità e Inclusione: Educazione e Formazione). Dipartimento di Scienze della Formazione per le Attività Motorie e dello Sport. Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italico", 2011.

MILANI, L. *Lettera ad una professoressa*. FIRENZE: Libera Editrice Fiorentina, 1967.

NOCERA, S. *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento: Erickson, 2001.

OLTRE I CONFINI E LE BARRIERE: CULTURE, DISABILITÀ E INCLUSIONE IN UNA PROSPETTIVA PROSOCIALE, 1, 2011, FOGGIA. GARDOU, C. *La scolarisation des enfants en situation de handicap: quels grands enjeux pour nos pays?* Atti del Convegno Oltre i Confini e le Barriere: Culture, Disabilità e Inclusione in una Prospettiva Prosociale. Foggia: 2011.

PECK, C. A.; DONALDSON, J.; PEZZOLI, M. Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 15, n. 4, p. 241-249, 1990.

- PELTIER, G. L. The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68, 234-238. 1997.
- RICCI, C. *Verso una teoria della prosocialità limitata*. In: ROCHE, R. *Prosocialità*. Roma: Bulzoni Editore, 1997, p. 176.
- . *L'integrazione della persona con handicap grave*. Handicap grave, v. 1, gennaio: Erickson, 2000.
- . *Valorizzare le differenze individuali*. Trento: Erickson, Trento, 2005.
- ROCHE, R. (Org.) *La condotta prosociale*. Basi teoriche e metodologiche d'intervento. *Terapia del Comportamento*, vol. monografico. Roma: Bulzoni, 1997.
- ROCHE, R. *Psicologia y Educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma di Barcelona, 1995.
- . L'educazione alla prosocialità come ottimizzatrice della salute mentale e della qualità nelle relazioni sociali. *Nuova Umanità*, 1,121, p. 29-48,1999.
- . *L'intelligenza prosociale*. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni. Trento: Erickson. 2002.
- SAFFORD, P. L.; SAFFORD, E. J. Visions of the special class. *Remedial and Special Education*, 19, 229-238, 1998.
- SANTOS, M. P. Inclusion and/or Integration: The debate is still on in Brazil. *Disability & Society*, v. 16, n. 6, p. 893-897, 2001.
- SILVA, M. V. Enfoque do negro no currículo escolar: algumas possibilidades de ressignificação. In: SILVA, M. V.; CUNHA, M. D. (Orgs.). *Políticas e práticas docentes: alternativas em construção*. Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 65-77.
- SPAVIER, A. *Educare tra le diversità: i processi inclusivi del bambino immigrato con disabilità nella Scuola Primaria*. Tese (Dottorato in Culture, Disabilità e Inclusione: Educazione e Formazione). Dipartimento di Scienze della Formazione per le Attività Motorie e dello Sport. Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italico", 2013, p. 130.
- STAUB, D.; SCHWARTZ, I. S.; GALLUCCI, C.; PECK, C. A. Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, p. 314-325. 1994.
- TORTELLO, M. *Integrazione degli handicappati*. Brescia, Editrice La Scuola, 1996.
- VIANELLO, R. Fare scuola nelle classi integrate. In: IANES, D.; TORTELLO, M. (orgs.). *La qualità dell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson, 1999, p. 51-57.

VIZZIELLO, G. F.; BET, M.; SANDONA, G. How classmates interact with an autistic child in a mainstream class. *European Journal of Special Needs Education*, 9, p. 246-260. 1994.