

PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO REGULAR: CONCEPÇÕES DOCENTES

Resumo

Este estudo origina-se de pesquisa intitulada “Concepções Docentes sobre o processo de inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Canoas/RS” e está vinculado à linha de pesquisa de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle. Objetivou analisar quais as concepções docentes na inclusão de alunos/as que apresentam alguma Necessidade Educacional Especial no ensino regular. O suporte teórico foi construído a partir de autores como Skliar (2012), Silva (2012), Sasaki (2012), Mazzotta (2005), Mittler (2003), Mantoan (2009), Carvalho (2010) e Beyer (2010), dentre outros. Metodologicamente, utilizamos a abordagem qualitativa, com suporte de dados quantitativos e foi realizada em quatro escolas da rede municipal de ensino de Canoas com docentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados através dos instrumentos diário de campo, questionário e entrevista semi aberta. A análise dos dados realizou-se a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo com base nos estudos de Bardin (2011). Deste estudo foi possível identificar algumas limitações e possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar em relação ao processo inclusivo, buscando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos e alunas. A pesquisa revela a necessidade de outros estudos acerca de experiências e práticas de inclusão escolar, entre elas verificar-se como os alunos com NEE estão sendo avaliados e como eles estão apreendendo. Constatamos que as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico que corresponda às aspirações do atendimento à diversidade, a flexibilização curricular vem se destacando no contexto escolar. Torna-se imprescindível averiguar se há realmente uma formação inicial ou continuada capaz de garantir as competências necessárias e suas implicações para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Concepções docentes sobre a

Denise Da Rosa Wedman
Secretaria Municipal da Educação
de Canoas/RS
denisewedman@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Atualmente a escola está sendo chamada a lidar com a diversidade, como é o caso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que, apesar dos avanços legais, não constituem um avanço significativo, cuja finalidade visa buscar a universalização e democratização escolar, designada a atender as suas necessidades únicas que conduzam a resultados satisfatórios de aprendizagem. Nesse contexto percebe-se a necessidade de aprofundar reflexões em torno dessa temática que, na prática do cotidiano escolar, envolve aspectos políticos, culturais, sociais, filosóficos e pedagógicos. O termo “inclusão” no cenário das discussões educacionais está relacionado aos alunos que apresentam alguma NEE. Muitas vezes, mesmo sem uma preparação adequada, tanto de estrutura física como docentes habilitados e de apoio de profissionais especializados, a escola busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Além dos desafios pedagógicos e políticos envolvidos nesse processo, percebemos que é preciso abandonar as concepções culturais e históricas que privilegiam o aluno ideal, a turma homogênea, o sujeito normal que “revogam”, immobilizando e frustrando o fazer docente.

O paradigma da Educação Inclusiva surgiu desse movimento constante de transformações, que envolve aspectos éticos, políticos, antropológicos e médicos. Na Educação quando nos deparamos com alunos com NEE surgem inúmeras dúvidas e todos os esforços e investimentos parecem utópicos se vistos de forma imediata. Esta temática ao longo dos tempos suscitou debates e discussões que conduziram a uma divergência de opiniões muito variadas. Encontramos, assim, aqueles que acreditam nas vantagens da inclusão no ensino regular e aqueles que questionam sua validade e consequências. Desse modo, o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular implica, na prática, rever questões complexas que só serão resolvidas a partir de profundas reflexões de aspectos multifatoriais presentes inclusive ao longo da história educacional.

Neste campo temático, o texto que apresentamos, foi produzido a partir da pesquisa intitulada “Concepções Docentes sobre o processo de inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Canoas/RS” vinculado à linha de pesquisa de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do curso de

Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle. O suporte teórico foi construído a partir de autores como Skliar (2012), Silva (2012), Sasaki (2012), Mazzotta (2005), Mittler (2003), Mantoan (2009), Carvalho (2010) e Beyer (2010) dentre outros. A pesquisa empregou a combinação dos métodos qualitativo e quantitativo realizada em quatro escolas da rede municipal de ensino de Canoas com docentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados através dos instrumentos diário de campo, questionário e entrevista. A análise dos dados realizou-se a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo com base nos estudos de Bardin (2011).

Apresentamos um recorte desta experiência com o objetivo de mostrar que, a partir das concepções docentes do processo de inclusão de alunos com NEE na Rede Municipal de Canoas/RS, foi possível identificar algumas limitações e possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar do ensino comum em relação ao processo inclusivo buscando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos e alunas.

Princípios da educação inclusiva: da integração a inclusão escolar

Sendo a educação ferramenta básica para a inserção de qualquer pessoa em seu meio social, ela imprime a cultura, constrói o cidadão, amplia conhecimentos apontando à construção de um mundo melhor para todos. É a base fundamental para a participação, independência, conhecimento e autorrealização, tornando-se indispensável para a realização plena de todos os cidadãos. Historicamente, durante muito tempo, as pessoas “diferentes” foram excluídas da sociedade impedidas de participar dos espaços sociais onde se transmitiam conhecimento.

A política de inclusão surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) a partir da segunda metade dos anos 70, visando “inserir” não só as pessoas com deficiência, mas todas as pessoas “excluídas” da escola e da sociedade, como os negros, os índios, as mulheres, os pobres e as demais minorias sociais (MENDES, 2006). Depois de passar pelo princípio da normalização difunde-se a possibilidade, por meio de leis e demais

instrumentos jurídicos, igualar os homens entre si. Dessa forma, surge o princípio da integração.

Sasaki (2010) postula que “[...] durante o primeiro período dos anos 70 ocorreu o processo denominado de integração, onde crianças e jovens com deficiência, mais aptos, eram encaminhados às escolas regulares, sendo que permaneciam neste local se conseguissem acompanhar o processo educacional comum”. (p. 39). Assim, neste período, foram criadas as classes especiais dentro das escolas comuns, para atender alunos com deficiências inclusive com dificuldades de aprendizagem. Porém mesmo oportunizando vários tipos de atendimentos em espaços diferenciados “[...] trata-se de uma inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2006, p. 18). Apesar disso, Sasaki (2010) reconhece que a integração teve muitos méritos por promover a inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

A partir de 1975, surge o princípio da inclusão, que visa integrar não só as pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotados, mas todos os alunos anteriormente excluídos das escolas regulares. Os princípios da integração e da inclusão têm sido, atualmente, os eixos das discussões em congressos, seminários, eventos e publicações na área da educação por estudiosos e pesquisadores tanto em nível nacional quanto internacional. A inclusão de alunos com NEE no ensino regular é uma questão histórica e paradoxalmente atual nas instituições escolares. Observa-se que nos últimos anos, nunca houve tanto destaque em termos de reflexões, debates, publicações de livros que culminaram num verdadeiro aparato legal. A temática inclusão não se restringe apenas à área da educação, a própria sociedade como um todo vem caminhando para o consenso de direitos para todas as pessoas nos mais diversos segmentos seja: cultural, educacional ou social.

Com a ampliação da discussão surge a defesa de perspectivas mais inclusivistas tendo como perspectiva “[...] suprimir a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. Onde as escolas atendem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos” (MANTOAN, 2006, p. 19). Dessa forma, a partir de diversas leis e declarações aprovadas tanto em nível nacional quanto internacional evidencia-se uma evolução na superação da segregação, passando pela

institucionalização, sinalizando uma política de inserção de pessoas com NEE primeiramente através da integração e posteriormente da inclusão. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque “[...] não atinge apenas os alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Com a promulgação da nova Constituição Federal em 1988 foi posto que a educação é direito social de todo cidadão brasileiro. O artigo 208 prevê como dever do Estado “o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse dispositivo legal aparece revisto, posteriormente, na Lei nº 9.394/96, que reafirma ser dever do estado promover “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. nº4º, inc. III). Essa mesma lei prevê serviços de apoio especializado e abre possibilidades ao atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não houver possibilidade de integração na classe comum. Ressalta-se que essa Lei avança no sentido de destacar a Educação Especial como modalidade de ensino, concedendo um capítulo específico para suas deliberações. A implementação efetiva desses dispositivos de lei requer a participação coletiva, visando, primeiramente, a mudanças atitudinais de todos os envolvidos no processo de inclusão. Novas propostas de gestão educacional também devem ser implementadas, assim como à suspensão de barreiras arquitetônicas, além de visar à criação de suporte especializado para atender as especificidades desses educandos. A inclusão compreende um valor constitucional, ou seja, as pessoas com necessidades especiais em decorrência ou não de alguma deficiência possuem os mesmos direitos perante a sociedade, amparados por leis e declarações universais. Porém, como todas as transformações sociais, necessita-se da conscientização, da mobilização e principalmente da sensibilização de cada um.

A inclusão da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais no espaço escolar tem gerado discussões, controvérsias e muitas angústias. Assim, faz-se necessário promover a reflexão sobre novas possibilidades no ato de ensinar e aprender. Ressalta-se que a nova proposta de educação inclusiva surgiu com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia. Tendo como meta

principal a de garantir a democratização da educação, independentemente das particularidades dos alunos. Sendo assim, todas as ações pedagógicas da escola devem estar voltadas para o atendimento desse público, promovendo a intervenção necessária para a democratização da educação.

A inclusão da pessoa com Necessidades Educativas Especiais na escola regular foi assinalada pela Declaração de Salamanca (1994), reafirmando que, pedagogicamente, além das características democráticas, a educação deverá ser pluralista. Cabe ressaltar que não basta garantir apenas o acesso, mas a permanência com qualidade do aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando fundamentalmente sua identidade social, concebendo que a escola precisa considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as condições e adaptações necessárias, que atendam as necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. A inclusão promove uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a auxiliar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas oferece condições para que todos obtenham sucesso no processo educativo geral.

Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, utilizamos a abordagem qualitativa, com suporte de dados quantitativos. Optamos pela na combinação das abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa, que de acordo com Creswell (2010, p. 238), “[...] pode-se obter mais *insights* com a combinação das pesquisas qualitativas e quantitativas. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa”. Do ponto de vista metodológico, a abordagem escolhida teve como objetivo abarcar questões sociais, políticas e filosóficas da realidade pesquisada, enriquecendo e complementando dados. Dessa forma, a abordagem quantitativa serviu para: “[...] identificar a população do estudo. Também declarar o tamanho dessa população e os meios para identificar os indivíduos na população” (CRESWELL, 2010, p. 180).

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano onde, conforme o

mesmo autor, “proporciona uma lente geral de orientação para o estudo de questões de gênero, classe e raça ou outras questões de grupos marginalizados” (CRESWELL, 2010, p. 90).

Com base nesses aspectos, as combinações dos métodos quantitativo e qualitativo estiveram conectadas durante as fases de pesquisa, o que aumentou o conhecimento sobre o tema a ser pesquisado, contribuindo para alcançar os objetivos traçados, assim como compreender a realidade estudada.

Sujeitos da pesquisa

Participaram como sujeitos da pesquisa as docentes que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental que compõem o quadro das unidades. A escolha das docentes se deu pelo fato de ser nesses primeiros anos do Ensino Fundamental que se concentram alunos com NEE. Segundo Creswell (2010, p. 212), “[...] a ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes ou dos locais que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”. Nesse contexto, ressalta-se a importância dessas docentes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, em apresentar, anteriormente ou no momento da coleta de dados, um aluno ou mais com NEE na sala de aula em que leciona ou que já tenha lecionado.

Instrumentos para coleta de dados

A pesquisa teve início em abril de 2013. A coleta de dados foi realizada através dos seguintes instrumentos: A primeira etapa consistiu na elaboração de um Diário de Campo realizado através de observações onde “[...] o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa” (CRESWELL, 2010, p. 214). Ao observar e anotar situações do cotidiano escolar, coube ao pesquisador ficar atento em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas, condições existentes para realizar ações educativas inclusivas como infraestrutura, recursos humanos e materiais. Também foi observado os processos de comunicação/relação entre docentes e discentes como receptividade, postura, e linguagem em relação aos alunos com NEE. Os registros

dessa fonte auxiliaram na caracterização das escolas que participaram do estudo, auxiliando nas próximas etapas, principalmente, na elaboração das categorias.

A segunda etapa foi a aplicação de um questionário visando identificar o perfil das docentes participantes do estudo. Desta etapa participaram vinte e seis docentes. O roteiro de perguntas apresentou questões fechadas em relação a dados pessoais como: idade, sexo, estado civil, nível de formação acadêmica, se possui alguma deficiência ou não, tempo de atuação, carga horária exercida e cursos específicos na área da inclusão, contemplando a perspectiva quantitativa onde os dados coletados foram analisados através da estatística descritiva.

Na terceira e última etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze docentes participantes nomeadas da seguinte forma: D1 (Entrevista 1), D2 (Entrevista 2), e assim sucessivamente até Docente 11 (Entrevista 11). Dessa forma, respeita-se a identidade das entrevistadas, conforme as questões éticas apresentadas no TCLE da pesquisa. Para identificação dos depoimentos das entrevistas no texto, serão apresentados, ao longo deste trabalho, grifados em itálico. As entrevistas envolveram questões que se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes. Em relação à elaboração de entrevistas, Goldenberg (2005) ressalta a importância em estar atento a esse instrumento de pesquisa por estar lidando com o que o indivíduo deseja revelar, ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a prévia combinação com as Orientadoras Educacionais que direcionaram os docentes participantes do estudo durante um período vago, intervalo ou reunião pedagógica das mesmas, para a realização da coleta que ocorreu em espaços diferenciados em cada escola.

Diante do exposto, os instrumentos para a coleta de dados elencados foram utilizados de forma complementar para ampliar o entendimento das questões pesquisadas passando pelo tratamento e sistematização apontados a seguir.

Procedimentos sobre a análise dos dados

A partir dos Diários de Campo, dos vinte e seis questionários e das onze entrevistas gravadas, formou-se um conjunto de instrumentos facilitadores do próprio registro, imprescindíveis para a sistematização e análise das informações. Realizou-se a ordenação desse material ligando a integração dos conteúdos.

O primeiro material analisado foi o Diário de Campo. Dele foi realizada uma leitura preliminar. Para visibilizar as questões observadas e foram realizadas análises no sentido de como todas essas informações foram percebidas. A partir das observações correspondentes a cada escola, ressaltaram-se as questões que mais apareceram na totalidade das informações, auxiliando na caracterização das escolas e, posteriormente, favorecendo na análise das categorias construídas.

A segunda etapa consiste em um questionário visando identificar o perfil das docentes composto por um conjunto de doze questões fechadas e uma aberta abrangendo identificação, a formação e trajetória profissional que contemplará a análise quantitativa. O tratamento desses dados foi realizado por meio de análise estatística descritiva, que “[...] permite organizar, resumir e apresentar os dados” (BARBETTA, 2006, p. 65).

As onze entrevistas gravadas foram transcritas fidedignamente com o cuidado de não perder a subjetividade das falas, dos silêncios, das interrupções. A agregação de todo material coletado foi desenvolvida a partir do conjunto das respostas em relação ao elemento teórico pesquisado. Para análise das entrevistas foi utilizada a proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin, por entender-se ser um excelente suporte teórico capaz de facilitar a compreensão e sustentar o que foi proposto a investigar. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011, p. 37), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Deste modo, foram seguidos os caminhos propostos pela autora, visando desvelar o que poderia estar oculto nos discursos diversificados.

A organização do método, conforme Bardin (2011), consiste em três etapas, iniciando com a pré-análise, onde se buscou a organização dos documentos propriamente dita. Conforme a autora, a pré-análise equivale a organização do material. Ela tem início na própria elaboração do projeto propriamente dito, desde o levantamento de material bibliográfico, sobre o objeto de estudo até a determinação do corpus ou conjunto de dados a ser analisado.

A segunda etapa consiste na codificação desses dados a partir das unidades de registro, que, de acordo com a mesma autora, trata-se de uma “[...] fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição em função de regras previamente formuladas” (p. 131). A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto que permitem atingir uma representação do seu conteúdo que servem para dar significação às mensagens e assim chegar no processo de definição das categorias.

A terceira e última etapa consiste na categorização, ou seja, a classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, através do reagrupamento, considerando suas características mais comuns. Neste processo de categorização, foi considerada a dimensão de maior abrangência ou termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender.

E, por fim, o tratamento dos resultados que diz respeito à interpretação dos dados. Nesta etapa, buscou-se a generalidade para apreender os aspectos mais comuns de todos os depoimentos. Inicialmente, são agrupados os temas, retirados das unidades de significados, colocados em um quadro de categorias, de ideias gerais, originadas das convergências dos depoimentos. Seguindo essa trajetória, realizou-se a análise dos significados identificados nessas categorias para apreender a essencialidade da “fala” dos entrevistados.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a consolidação dos dados coletados, procedeu-se a caracterização das escolas, o perfil das docentes que participaram da pesquisa, bem como as categorias construídas junto à realidade investigada, visando responder aos objetivos propostos.

Campo empírico

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas da Rede Pública Municipal de Canoas – RS. O critério de escolha foi pautado nas unidades de maior porte da Rede que consiste em escolas com mais de um mil e quinhentos alunos matriculados. Cabe ressaltar que, de acordo com a atual administração, o município foi dividido pelos quadrantes Sudoeste, Sudeste, Noroeste e Nordeste para fins de organização, localização e assessoramento geral.

Dessa forma, optou-se por uma escola por quadrante, levando em consideração que a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, conforme assinala Minayo (2001). A opção justifica-se pelo intuito em contemplar realidades variadas no que se refere ao contexto em que a escola está inserida. Entende-se que seus indicadores podem espelhar a realidade predominante na Rede de ensino municipal por contemplar realidades variadas no que se refere ao contexto em que a escola está inserida.

A realização do trabalho de campo nestas quatro escolas teve a duração de três meses, tendo início em abril com término em julho, conciliando horários do pesquisador e pesquisados. O mesmo foi desenvolvido através de observações mediante o uso de um Diário de Campo, o preenchimento de um questionário com questões fechadas, visando caracterizar os sujeitos da pesquisa. Mediante o uso da técnica de Entrevistas Semiestruturadas, buscou-se captar a concepção das docentes sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular. As entrevistas foram previamente agendadas através das Orientadoras Educacionais, gravadas e transcritas posteriormente.

Perfil das docentes

Tendo em vista a abordagem quantitativa, que compõe a segunda etapa da pesquisa, foi realizado um questionário composto por doze questões fechadas e uma aberta. O objetivo do instrumento foi traçar o perfil docente, a partir de informações como idade, tempo de atuação, área de formação e carga horária semanal. O tratamento desses dados foi realizado por meio de análise estatística descritiva. O questionário aplicado nas quatro escolas totalizou a contribuição de vinte e seis docentes do sexo feminino.

Com relação à faixa etária, constata-se que a maioria das docentes participantes da pesquisa encontra-se entre 40 a 49 anos de idade. Tal situação é representativa de pessoas com significativa experiência pessoal e profissional. A faixa etária das profissionais é importante elemento de crescimento pessoal e, conseqüentemente, profissional, pois irá configurar a vivência de cada uma.

A experiência de atuação docente também aparece como característica forte deste grupo. Observa-se, através dos dados, que a metade dos professores entrevistados encontra-se bem próximo da aposentadoria. O que leva a crer que, de alguma forma, estas docentes têm acompanhado as mudanças sociais e culturais que refletem diretamente na escola.

Quanto à escolaridade, verifica-se que a maioria das docentes 46,15% possui Pós-Graduação Lato Sensu completo; 11,53% possui Nível Médio Magistério; 15,4% Nível Superior Completo; 11,53 Nível Superior Incompleto e 15,4 possui Pós-Graduação Lato Sensu Incompleto. Os dados revelam, em termos de qualificação, a existência de um quadro docente na rede municipal de ensino canoense bastante satisfatório. O percentual de docentes apresentando formação adequada para o exercício do magistério é elevado atendendo, assim, os requisitos da LDB .

Em relação a participação das docentes em atividade de formação continuada nos últimos dois anos correspondendo a 92,30% que participam e 7,7% não participam. Cabe ressaltar que a formação continuada de professores(as), conforme a LDB 9394/96, revelou importantes valores no sentido de qualificar o trabalho docente visando, ao

alcance de melhores níveis de aprendizado na escola brasileira. Conforme os dados coletados, a adesão é praticamente unânime. No entanto, no quadro seguinte, percebe-se que esta formação requer amplas reflexões no sentido de mudar efetivamente as práticas pedagógicas docentes.

Diálogos e concepções das docentes: análise interpretativa do estudo

Atendendo aos nossos propósitos, neste artigo, a análise e interpretação a seguir teve como finalidade refletir acerca de um recorte, em relação aos dados coletados. Nesse sentido apontamos a análise interpretativa de uma das categorias analisada conforme o objetivos traçados que circulam entre as docentes.

Seguindo uma das questões pesquisadas que diz respeito aos “Aspectos imprescindíveis para viabilizar no cotidiano escolar a proposta da educação inclusiva de alunos com NEE.” Permitiu descobrir a seguinte concepção que circula entre as docentes que participaram da pesquisa.

Falta de laudo/diagnóstico para saber o que fazer

Dentro da categoria falta de laudo e/ou diagnóstico do aluno público alvo da educação inclusiva, foram encontradas descrições negativas, ressaltando a importância que as docentes concebem para esse aspecto.

D9 coloca que:

[...] a gente não tem aquele laudo pra saber o que fazer, entendeu. Até vê o que o aluno precisa, mas não sabe o que fazer ou não tem o que fazer porque não sabe o caminho a seguir porque não tem aquele laudo. A gente não pode ficar naquele achismo eu acho que é, mas eu não sei realmente o que é. Eu não sou o profissional certo para detectar o que é na real pra poder trabalhar certo.

Já D1 ilustra o seguinte:

[...] como muitos alunos não têm um laudo, mas visivelmente têm alguma dificuldade especial, algum problema então eu acho que a primeira coisa a ser feita é investigar, diagnosticar e tratar para depois torná-los aptos a estarem inseridos no contexto escolar.

Quaresma da Silva (2010) descreve que percebe claramente que, uma vez dado o diagnóstico, tanto a família como a escola param de investir no sujeito. Já Beyer (2010) enfatiza que este paradigma é denominado de clínico-médico realçando as categorias médicas ou clínicas, em detrimento das pedagógicas.

Assim, percebe-se que a ótica das docentes ainda está marcada pela cultura terapêutica e homogeneizadora. A tomada de decisões sobre como proceder para acompanhar o processo de escolarização depende da participação da equipe escolar, ou seja, do supervisor, do orientador e do professor da sala de recursos, em que o mesmo estiver envolvido.

O pedagógico não pode se restringir aos limites de laudos e diagnósticos. Devendo ocorrer em conjunto com o serviço de apoio da escola, visando garantir a aprendizagem de todos os alunos e alunas. Mantoan (2009) confirma que tem encontrado barreiras na proposta de incluir todos os alunos e alunas, entre as quais a autora destaca a cultura terapêutica da Educação Especial.

Neste sentido, o ensino adequado é aquele que se dirige ao aprendizado do aluno, ressaltando a importância da intervenção pedagógica através da colaboração entre os demais professores da própria escola como forma de propiciar avanços na aprendizagem do sujeito. Acreditar na potencialidade das crianças, com deficiência, desenvolver registro qualificado e ficar atento às respostas apresentadas, passa a ser fundamental para compreender a necessidade do aluno com deficiência.

Cabe ressaltar que o diagnóstico é um processo de múltiplas facetas que inclusive podem apresentar enganos que somente mais tarde com a entrada da criança na escola poderá ser elucidado. O essencial para o professor não é o laudo médico e sim a observação, estabelecer uma relação afetiva como a crença na superação de suas dificuldades e apostar nas potencialidades desses alunos independente de qualquer Classificação Internacional de Doença.

A constatação primordial é que o compromisso com uma educação de qualidade para todos tem desafiado os profissionais de educação em pensar, planejar, organizar e atuar com o objetivo de construir alternativas pedagógicas desconsiderando o aspecto terapêutico. Essas questões nos remetem a repensar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de criar e consolidar práticas pedagógicas que garantam o direito de todos à educação de qualidade.

A inclusão escolar representa um direito que não diz respeito somente aos alunos com deficiência, envolve o acolhimento, o respeito às diferenças e o apoio às necessidades. Entre o aprender a ler e escrever encontra-se o desenvolvimento de potencialidades, autonomia, aceitação em sala de aula entre outros aspectos que não depende unicamente de um laudo/diagnóstico..

Sasaki (2010) acredita que a semente do conceito de educação inclusiva parte da busca de uma sociedade para todos, onde o autor enfatiza a importância da cooperação e da contribuição de todas as pessoas de forma a atingir os objetivos e princípios contidos nesta proposta. Nesta nova perspectiva inclusiva é fundamental que a escola seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos.

Dentre as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico que corresponda às aspirações do atendimento à diversidade, a flexibilização curricular vem se destacando no contexto escolar. Das discussões que a educação inclusiva tem motivado observa-se a importância da adaptação curricular visando assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo de forma adequada as suas características individuais.

A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e alunas com NEE. Cabe ressaltar que essa proposta difere de enfatizar o déficit do aluno o que acarretaria a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade desse aluno, ou seja, este planejamento diferenciado não pode ser precário.

Carvalho (2010) afirma neste sentido que as Adaptações Curriculares consistem em estratégias intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno.

Entende-se que a ênfase está em identificar as necessidades em relação a esses alunos para efetuar as modificações do planejamento como um todo que envolve modificar objetivos, as atividades e formas de avaliar. Dessa forma, os sistemas educacionais precisam ser modificados para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

Aranha (2005) ressalta que as Adaptações Curriculares são os ajustes e modificações realizadas, para responder às necessidades de cada aluno. Diante do relato do autor a adaptação curricular visa favorecer as condições necessárias para o aluno com NEE efetive o máximo possível de aprendizagem.

Blanco (2004) reforça a importância de levantar as necessidades e possibilidades de aprendizagem que os alunos com deficiência apresentam para ajustar as intervenções e desenvolver apoios pedagógicos.

Ressalta-se que as estratégias de adaptações curriculares envolvem ações que oportunizem o acesso do aluno tanto ao currículo, como nos objetivos de ensino e, principalmente, no método de ensino, no processo de avaliação e na temporalidade. A prática de tais estratégias dependerá da criatividade e motivação do professor e devem sempre considerar as necessidades, potencialidades e interesses de cada aluno.

Algumas considerações

Compreende-se que a implementação de políticas de inclusão educacional significa um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porém faz-se necessário refletir como de fato a inclusão está acontecendo nas escolas de ensino regular. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções docentes sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino municipal regular de Canoas/RS.

Buscou-se identificar se existem e quais seriam as barreiras e/ou impossibilidades escolares no processo de inclusão dos/das alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais a partir da concepção docente.

Dessa forma, evidencia-se, a partir das concepções das docentes que é preciso desconstruir as barreiras atitudinais ou resistências humanas envolvidas no processo de inclusão. Pensar em inclusão escolar como possibilidade de transformação social requer discutir, inclusive, sobre o papel da escola na sociedade. A política inclusiva considera as necessidades de todos os alunos, onde o sistema educacional é estruturado em virtude dessas necessidades. O que pressupõe a permanência com sucesso e qualidade pedagógica. Cabe ressaltar que não basta garantir apenas o acesso, mas a permanência com qualidade do aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando, fundamentalmente, sua identidade social, concebendo que a escola precisa considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as condições e adaptações necessárias, que atendam as necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo.

Este aspecto envolve refletir se a importância dada ao diagnóstico pelas docentes não está associada ao valor demasiado conferido, inconscientemente, pela própria sociedade acerca da classificação, dos rótulos e aspectos subjetivos onde tudo emana e do qual é praticamente impossível resistir. Nesse sentido, salienta-se a interferência negativa que um determinado diagnóstico possa exercer, inclusive sobre importância docente em manter boas expectativas em relação ao desempenho do aluno com NEE.

Acredita-se, no entanto, que todos os aspectos apontados pelas docentes sobre o processo de inclusão não podem ser vistos isoladamente. Garantir as condições necessárias para efetivar a inclusão com qualidade para todos, envolve investir na formação das docentes, aprimorar a participação da família, ampliar o atendimento educacional especializado, disponibilizar adaptações curriculares adequadas, efetivar as redes de apoio aos sistemas educacionais, garantir a presença do profissional auxiliar de modo a viabilizar a permanência do aluno com NEE no processo de escolarização com qualidade. Neste sentido, os resultados desta pesquisa permitiram constatar que a concepção docente sobre o processo inclusivo do aluno com NEE tem sido influenciada pelo paradigma bio médico embasado numa perspectiva de doença, de incapacidade

permanente, que limita as expectativas de investimento e alternativas pedagógicas. Diante dessa premissa arraigada pelos valores culturais impostos e concebidos como verdades inquestionáveis, produzem-se fragmentos de um passado seletivo.

A pesquisa revela a necessidade de outros estudos acerca de experiências e práticas de inclusão escolar, entre elas verificar-se como os alunos com NEE estão sendo avaliados e como eles estão apreendendo. Torna-se imprescindível averiguar se há realmente uma formação inicial ou continuada capaz de garantir as competências necessárias e suas implicações para a prática pedagógica. A partir da demanda atual, a formação docente precisa abordar os aspectos sociológicos, políticos e culturais além das práticas de educação inclusiva vista de maneira ampla que proporcione educação de qualidade a todos os alunos. Fica a indagação se os modelos de formação propostos na atualidade terão condições reais visando garantir processos de ensino e aprendizagem, que valorize as diferenças individuais auxiliando na remoção das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento de alunos com NEE no ensino regular.

É oportuno inferir que o desejo investigativo é cada vez mais instigado pelos desafios impostos pela realidade, desafios estes que apontam a necessidade de compreender o processo inclusivo vivenciado na prática docente da Rede de Ensino Municipal de Canoas. O movimento que estamos vivendo é de mudança paradigmática, de perplexidade frente ao novo, talvez o momento mais rico da trajetória docente. Importantes passos já foram dados neste sentido, porém o mais importante, neste momento, não são os aspectos legais, mas a mudança de mentalidade relativa à temática. Embora esta discussão tenha lançado algumas luzes sobre a inclusão do ensino regular no cenário municipal, esta temática continua intrigante e desafiadora, uma vez que este estudo não tinha a pretensão de esgotá-la, mas contribuir com algumas reflexões, que certamente terão continuidade, a partir de novos olhares, cenários e contextos políticos e históricos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise; GOTTI, Marlene; GRIBOSKI, Claudia; DUTRA, Claudia. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARIÈS, Philippe. **Historia social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais.** 5. Ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência:** utopia ou possibilidade? São Paulo: Paulus, 2006.

BLANCO, R.. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BEYER; Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOFF, Leonardo. **Crise:** oportunidade de crescimento. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOY, Priscila pereira. **Inquietações e desafios da escola:** inclusão, violência, aprendizagens e carreira docente. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição:** Republica Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. MEC. CNE/CEB. **Parecer 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb01309_homolog.pdf >. Acesso em: 28 de abril de 2012.

CANOAS. **Lei nº 5.363** de 02 de janeiro de 2009.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: < <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Conhecimento e vida na escola. Convivendo com a diferença**. Campinas: Autores Associados. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. **Escola inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 9. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. V. 3.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. Edição Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2011.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca princípios, políticas e prática em educação especial**. 1994.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, Maria Elisa; GUIMARAES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na Idade clássica; tradução de Jose Teixeira Coelho Neto. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão, tradução de Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975); Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GLAT, Rosana. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

_____. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, M. T. (Org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 196-201.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação**. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

JESUS, Denise Meyrelles. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação. Prefeitura Municipal de Vitória CDV/FACITEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. p. 387-405.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. **Educação Especial no Brasil**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ArtMed: 2003

OMOTE, Sadao. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEPE, 2004.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 196.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo. Summus, 2006.

QUARESMA DA SILVA, Denise Regina. **“Fracasso” escolar: que lugar é esse? Psicanálise e Educação**. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

_____. **A repercussão do diagnóstico de psicose na família, na escola e na sociedade: o que fazer com esse veredicto?** 2010. Disponível em: <http://www.feevale.br/cultura/editora-feevale/percursos-psicopedagogicos-entre-o-saber-e-o-fazer>. Acesso em: 25 de setembro de 2013.

SALAMANCA, Declaração. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Editada pela UNESCO: 7- 10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA; Juan José Mouriño. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STOBÄUS, Dieter Claus; SARMENTO, Fanfa Dirleia; FOSSATI, Paulo; (Org.). **Temas em educação especial e educação inclusiva**. Canoas, RS: Salles, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, I. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994.