



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10165 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT15 - Educação Especial

CONCEPÇÃO DO PROFESSOR FRENTE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Tereza Sabina Souza Reis - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

CONCEPÇÃO DO PROFESSOR FRENTE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

RESUMO

Este ensaio propôs compreender a concepção de professores do ensino médio frente a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) e deficiência intelectual (DI). Com abordagem qualitativa, utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa e análise de discurso com base na perspectiva de Bardin. Nessa situação, os discursos docentes apontam a “defasagem” e o “despreparo” como um entrave no processo de inclusão destes alunos. Os resultados mostram que a inclusão de alunos com TEA e DI ainda se configura em cenário frágil e excludente.

PALAVRA-CHAVE: Concepção, professor, inclusão escolar

INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência passaram por diferentes momentos e movimento que evidenciaram os seus “não saberes” e suas incapacidades, associando-os a ineficiência e a improdutividade. Sob esta perspectiva, essas pessoas, por muito tempo, “estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais entre os quais se incluem o direito à educação”. (BRASIL, 2004, p. 322).

No âmbito educacional, a promulgação de leis que implementam o direito da pessoa com deficiência à educação, no que tange o acesso e permanência, embora de forma bem lenta, cada vez mais, conduzem à uma educação inclusiva, afim de reconhecer a diversidade presente na escola. No entanto, a este respeito Arroyo (xxxx, p. 30) afirma que “há uma espécie de incongruência na lógica escolar: partir da certeza de que os alunos são desiguais em capacidades de aprender, mas organizar um currículo único, igual, tendo como parâmetro os alunos tidos como mais capazes”.

Fatores como este tem dificultado o processo de inclusão. Então, cabe-nos algumas indagações: O que é a inclusão escolar? Como o professor vê o aluno com deficiência que está na sala regular de ensino? Como esses conceitos influenciam nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes?

Este estudo, inicialmente, propõe compreender a concepção de professores do ensino médio frente a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) e deficiência intelectual (DI) e, com o apoio da literatura, entender os possíveis impactos dessas concepções no processo de inclusão escolar.

MÉTODOS

O estudo teve abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento da pesquisa. A entrevista foi aplicada a doze (12) professores da rede regular do Ensino Médio, de escola pública estadual. Todos com idade entre 31 a 52 anos, com graduação em pelo menos uma licenciatura. Destes, 84% possui formação continuada, porém, somente 24,9% fez formação continuada na área da educação inclusiva. Com cada participante, foram realizados dois (03) encontros de, pelo menos, 30 minutos cada, um encontro em grupo e dois individuais, com uma semana de intervalo entre eles, de forma a possibilitar aos professores a avaliação e reflexão sobre suas práticas.

O primeiro encontro foi feito realizado no pátio da escola com os 12 professores juntos para: apresentar os objetivos da pesquisa, pedir permissão para gravação da pesquisa, assegurar o direito ao anonimato e solicitar a participação voluntária e cooperação. Nesse momento, procurou-se criar situações de confiabilidade e horizontalidade entre pesquisador e os sujeitos envolvidos. O segundo encontro aconteceu de maneira individual, foi o momento de aplicar o instrumento de pesquisa, entrevista semiestruturada, a questão norteadora desse encontro foi: Para você o que é a inclusão escolar? A partir desse questionamento surgiram perguntas de esclarecimentos e de aprofundamento conforme a narrativa apresentada por cada um, procurando sempre dar uma devolução. Ao final de cada entrevista foi pedido aos professores para refletirem sobre suas práticas tal como elas aconteceram até aquele dado momento. No terceiro encontro partiu da seguinte questão norteadora: Suas práticas pedagógicas contemplam os alunos com DI e/ou TEA presente em sua sala de aula? Do mesmo modo que aconteceu no segundo encontro, com esta pergunta também houve a necessidade de perguntas esclarecedoras e de aprofundamento.

Findou-se a pesquisa com a análise de discurso com base na perspectiva de Bardin, seguindo etapas como: organização, codificação da unidade de registro e da unidade de contexto e então, a categorização seguindo o critério expressivo da análise para então responder ao nosso objetivo.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Por muitos anos o direito ao exercício da cidadania e a participação social das pessoas com deficiência estiveram sob a ótica de uma sociedade que os viam não como sujeitos sociais, mas, como pessoas “doentes” e, portanto, incapazes. Assim, a diversidade presente na escola, aqui destacamos os alunos com deficiência, é resultado das lutas e bandeiras da educação especial que, impulsionada pela Declaração de Salamanca, almejou a educação inclusiva que defende não apenas a inclusão da pessoa com deficiência, mas de todos os que por algum motivo estão á margem dessa educação formal. Assim,

A prática da educação inclusiva é baseada na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na convivência harmoniosa, na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, ás demais pessoas e a sociedade como um todo. (SASSAKI, p.23, 2005)

É, portanto, necessários que os sujeitos envolvidos no processo educativo formal

estejam aptos a refletir, conhecer e acolher essa diversidade, caso contrário a inclusão da pessoa com deficiência será uma utopia ainda nos tempos atuais. Nesse processo, consideramos o professor como agente fundamental em todas as etapas da educação desse sujeito epistêmico.

Os dados coletados por meio desta pesquisa, apontaram diferentes categorias que predizem as dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Médio no processo de inclusão dos alunos com DI e TEA. Durante a codificação, que levou em consideração a unidade de registro e a unidade de contexto, foi possível observar algumas categorias que se fizeram presente em 90% dos discursos, merecendo, portanto, destaque. São elas: “defasagem” e “despreparo”, interligadas a essas duas categorias foi possível levantar também questões como: números de alunos em sala de aula, falta de recursos, adaptação de atividades e currículo, entre outras.

A defasagem escolar dos alunos com DI e TEA, inseridos nas salas regular do Ensino Médio da escola pesquisada, foi citada de forma unanime entre os participantes da pesquisa. Essa defasagem é colocada como empecilho principal para a inclusão no ensino médio. Vê em relatos como:

Aqui tem inclusão, na turma 103 tem uma aluna, na 104 tem outra e nos outros anos (2º e 3º) também tem. Às vezes me pergunto como pode um aluno no ensino médio não saber ler e escrever? Como vou ensinar o conteúdo? (Professor 03)

Ele não consegue acompanhar, tenho que fazer uma atividade muito abaixo do nível do que estou ensinando pra turma. Então me pergunto, qual a lógica de ele estar no ensino médio? Sei que não tem inclusão mesmo, ele vem pra socialização, né? (Professor 11)

A defasagem escolar dela é muito grande, as vezes tiro xerox das atividades do meu neto, que está na educação infantil, e trago pra passar para ela. Pra não ficar sem fazer nada, porque nem com os colegas ela se enturma. (Professor 01)

Só pra se socializar mesmo, porque ela não consegue aprender, já está no ensino médio e ainda esta desse jeito. As vezes eu procuro alguma atividade para passar pra ela. Agora o aluno do 3º ano é mais tranquilo, ele é surdo, sabe ler e escrever, tem a interprete. Mas esses outros é meio complicado. (Professor10)

A este respeito levantamos os seguintes questionamentos: A defasagem dos alunos com DI e TEA decorre de lacunas deixadas desde a educação infantil? Mesmo tendo o acesso a escola esses alunos estão sendo colocados a margem e a inclusão ainda é uma utopia? Vemos então a necessidade de mais pesquisas e olhares voltados para a garantia do direito a educação, não apenas no âmbito da criação e implementação de novas leis, que ainda se faz necessário, mas, principalmente, na constatação de que as leis existentes então sendo cumpridas com o devido rigor.

Aqui, torna-se relevante trazer Miguel Arroyo (2007) que ao falar do ordenamento dos conhecimentos e da hierarquização existente nas escolas nos leva a seguinte reflexão: “Qual a reação das escolas, dos docentes e gestores diante desses dados tão chocantes? Culpar os alunos, suas famílias, seu meio social, sua condição racial e até suas limitações físicas pelas capacidades desiguais de aprender” (ARROYO, p. 31, 2007)

Prosseguindo, encontramos a categoria “despreparo” que em análise a unidade de contexto, pode-se perceber que esta refere-se a falta de formação para o atendimento as necessidades específicas destes alunos. Mesmo no relato de um dos professores que sinalizou ter formação continuada na área, o “despreparo” foi elencado com a justificativa de que a formação continuada da qual teve acesso, foi insuficiente pra prepara-lo para a inclusão do aluno com TEA.

A formação que tenho na área foi muito geral, muito teórica. As vezes ainda fico meio perdida, mas ainda assim acredito que tenho mais facilidade do que alguns colegas. (professora 09)

Este relato leva ao um tema bastante discutido, o de que a formação de professores deve ter como ponto de partida o seu saber experiencial, os problemas e desafios encontrados em suas próprias praticas pedagógicas. Assim, corrobora-se com Nóvoa (2001, p.12) ao advogar que a formação do professor deverá ser pautada em dois pilares: “a própria pessoa do professor, como agente, a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, do contrário continuaremos com formações vagas e que não correspondem com as necessidades reais das escolas.

No entanto, dentro da categoria “despreparo” a principal constatação foi a de que a formação continuada na área da educação inclusiva ainda não prioridade entre os professores participantes da pesquisa. Observa-se nos relatos

Bem, a minha área não é essa, então nunca procurei fazer nada relacionado. É tanto corre-corre, acho que cada um tem que se especializar naquilo que quer trabalhar e é obrigação do estado oferecer apoio para esses alunos. (Professor 05)

Já ofereceram alguns cursos sobre educação especial aqui na escola, mas eu não tive como fazer por conta do horário. (Professor 01)

Não tenho preparo para esse tipo de prática, na minha formação não estudei nada a esse respeito e, pra falar a verdade, nunca procurei fazer nenhum curso nessa área. Já tenho experiencia com esses alunos há uns 04 anos, vou tentando me virar com a ajuda do cuidador e da professora do AEE. (Professor 03)

A gente tenta, mas não tem como termos toda a tenção que eles precisam. É muito conteúdo para dar, eles não conseguem acompanhar e também tem o despreparo, eu não tenho formação para isso. (Professor 02)

Percebe-se que há um distanciamento entre o aluno com deficiência e o professor, como se este aluno não fosse de sua responsabilidade e está ali porque o sistema lhe dá direito, mas não porque ele é capaz de aprender. Diante da “incapacidade” de aprender, apresentada pelo aluno, o professor se exime da evidente necessidade de formação continuada que busque através da autoavaliação e reflexão a construção de saberes necessários á praticas inclusivas e que atendam e respeitem as peculiaridades de cada aluno presente na sala de aula. Percebe-se ainda que as práticas pedagógicas de cada professor estão intimamente ligadas ao modo como ele vê o aluno com deficiência, evidenciando assim que a concepção que o professor traz da inclusão escolar e do aluno com deficiência será base para a construção de suas práticas, justificando mais uma vez a necessidade de formações e círculos de reflexões que os ajudem na construção de novos saberes. No entanto, citamos Nilma Lino Gomes (2007, p.17) que levanta o seguinte questionamento: “Será que existe sensibilidade par a diversidade na educação infantil, EJA, especial, no ensino fundamental, médio? Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores”.

Nesse sentido, as formações continuadas partindo do “chão da escola”, grupos de reflexões entre os professores e apoio mútuo devem ser práticas constantes no cotidiano escolar. De acordo com Freire (1996), é preciso que o professor tenha clareza sobre sua prática pedagógica, o que requer, também, conhecimento das diferentes dimensões que qualificam essa prática. Para Arroyo (2007, p.31) “é preocupante que, por décadas, continuemos incapazes ou com medo de questionar nosso olhar que classifica os alunos como desiguais perante a capacidade de aprender”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre a inclusão de alunos com DI e TEA é necessário levar em consideração os diferentes aspectos que contribuem ou dificultam o processo educacional destes alunos já que, a inclusão pode ser compreendida com um ato político e pedagógico. Neste trabalho procurou-se enveredar pelo caráter pedagógico tendo o professor como cerne desse processo.

Nesse sentido, ao buscar compreender a concepção de professores do ensino médio frente a inclusão de alunos com TEA e DI, e, com o apoio da literatura, entender os possíveis impactos dessas concepções no processo de inclusão, conclui-se que as concepções que o professor traz (ao longo dos anos) a respeito do aluno com deficiência ainda é pautada nas limitações apresentadas por estes educandos e conseqüentemente, suas práticas pedagógicas tem base fundamentada em tais concepções.

Ainda como conclusão desta pesquisa foram levantados os seguintes fatores que se apresentam como entraves para que a inclusão ocorra de forma satisfatória: necessidade de formação continuada, defasagem escolar, números de alunos em sala de aula, falta de recursos, dificuldades em realizar adaptação de atividades e currículo, entre outras.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores:** seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores:** Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, António. **O professor se forma na escola.** *Nova Escola*, n. 142, 2001

