

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Leila da Silva Campos²

RESUMO

Fundamentado em estudos bibliográficos (Gil, 2002), tem-se por objetivo geral neste artigo analisar como os professores vêm percebendo a inclusão de alunos com deficiência ou transtorno de aprendizagem na educação infantil. Especificamente, pretende-se discutir sobre o desenvolvimento histórico da educação inclusiva no Brasil; analisar as orientações legais e a formação docente necessária para a inclusão e, por fim, investigar a percepção dos professores de uma escola de educação soteropolitana sobre o processo de inclusão em suas turmas. O interesse em investigar a temática se acentuou durante um dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia, realizado em uma escola de Educação Infantil de Salvador, no qual foi possível verificar, através das práticas dos professores, que o processo de inclusão em muito se distanciava das orientações teóricas estudadas durante o curso de Pedagogia. Fundamentada nessas impressões, indagou-se neste artigo: Qual é a percepção dos professores da educação infantil sobre a inclusão de alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem em suas turmas? Os resultados permitem afirmar que a inclusão educacional de alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem em escolas regulares das redes pública e privada ainda se constitui em um desafio que necessita ser superado já a partir da própria visão do professor sobre este processo.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência ou transtornos de aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

Based on bibliographical studies (Gil, 2002), has the general objective of this article is to analyze how teachers have come to realize the inclusion of students with disabilities or learning disorder in early childhood education. Specifically, we intend to discuss the historical development of inclusive education in Brazil, analyzing the legal guidelines and teacher training necessary for inclusion and, finally, to investigate the perception of teachers of a school education soteropolitana about the process of inclusion in their classes. The interest in investigating the issue deepened during supervised one of the Faculty of Education, held in a early childhood education center of Salvador, which was verified through the practices of teachers, the inclusion process is far distanced from theoretical orientations studied during the course of Pedagogy. Based on these impressions, asked in this article: What is the perception of teachers of early childhood education on the inclusion of students with disabilities or learning disorders in their classes? The results indicate that the educational inclusion of students with disabilities or learning disabilities in regular schools of public and private networks still constitutes a challenge that needs to be overcome as early as the teacher's own view on this process.

Keywords: Inclusion. Disabled. Legislation. Training. Teacher.

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade Dom Pedro II, sob orientação da Professora Msc. Diana Alencar.

² Discente Leila da Silva Campos, trabalha no Centro Educacional Larúzia Valença exercendo o cargo de Gestora desde o ano de 2012.

INTRODUÇÃO

É sabido que a inclusão educacional no Brasil é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e ressaltado por instrumentos legais, como a Lei nº 10.098/2000 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar disso, é evidente também que muitas instituições de ensino não vêm cumprido o que está estabelecido na legislação brasileira, deixando ainda muitas crianças à margem do sistema educacional. Sensível a esta realidade e por ter em foco que apesar de muito já se ter escrito sobre a temática, os estudos, em se tratando de inclusão, ainda precisam se tornar comuns para todos os educadores, este artigo tem por tema a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem em turmas do Grupo 4 da Educação Infantil.

O interesse em investigar a temática aqui em pauta se acentuou durante um dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia, realizado em uma escola de Educação Infantil de Salvador. Nesse estágio esta pesquisadora se aproximou da realidade educacional de crianças deficientes, reforçando o desejo que surgiu durante a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva em ampliar os estudos iniciados sobre inclusão. Na escola observada foi possível verificar, através das práticas dos professores, que o processo de inclusão em muito se distanciava das orientações teóricas estudadas durante o curso de Pedagogia. Nos diálogos de muitos dos educadores que ali atuavam começou a se evidenciar um dos possíveis motivos para tal realidade: os equívocos, principalmente em relação a algumas certezas sobre a impossibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, não eram poucos. Fundamentada nessas impressões, indagou-se neste artigo: Qual é a percepção dos professores da educação infantil sobre a inclusão de alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem em suas turmas? Como universo de pesquisa foi escolhida uma escola particular de educação infantil localizada em um bairro periférico da cidade de Salvador.

Fundamentado em estudos bibliográficos (Gil, 2002), tem-se por objetivo geral neste artigo analisar como os professores vêm percebendo a inclusão de alunos com deficiência ou transtorno de aprendizagem na educação infantil. Especificamente, pretende-se discutir sobre o desenvolvimento histórico da educação inclusiva no Brasil; analisar as orientações legais e a formação docente necessária para a inclusão e, por fim, investigar a percepção dos professores de uma escola de educação soteropolitana sobre o processo de inclusão em suas turmas.

O artigo está organizado em quatro seções. Na primeira é apresentado um breve histórico da trajetória da Educação Inclusiva no Brasil com o intuito de verificar a evolução

deste processo; na segunda, são discutidos os conceitos relativos a transtornos de aprendizagem; na terceira, explana-se sobre a inclusão do deficiente na sociedade/escola e a legislação que o ampara através das leis que foram implementadas e os documentos reconhecidos pela Organização Mundial de Educação e o Estado Federativo do Brasil. Por fim, são apresentadas e analisadas as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência ou transtorno de aprendizagem na Educação Infantil.

O estudo é amparado em autores como Adorno (2003), Aranha (2001), Ainscow (1997), Bianchetti (1998), Costa (2001), Faria Filho (2000), Magalhães (2001), Mantoan (1998), Maslow (1943), Marx, K. e Engels F. (1984), Montenegro (1994), Pessoti (1984), Silva (1986) e Sasaki (1997). Todos tratam da linha de pesquisa que este artigo visa discutir.

Os resultados permitem afirmar que a inclusão educacional de alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem em escolas regulares das redes pública e privada ainda se constitui em um desafio que necessita ser superado já a partir da própria visão do professor sobre este processo, conforme pode ser percebido neste artigo.

1 BREVE OLHAR SOBRE A GÊNESE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um olhar sobre a história revela que o acesso à educação pelas pessoas com deficiência no Brasil vem sendo obstaculizado por preconceitos e discriminações que deixam à margem da sociedade os indivíduos que não são considerados normais. Esse processo de exclusão pode ser percebido já a partir das sociedades primitivas, que dependiam prioritariamente da força física para garantir a subsistência de um determinado grupo social.

Nesse momento a participação de todos, quer seja na caça, pesca ou coleta de produtos da natureza, era essencial. "[...] o primeiro ato histórico destes indivíduos pelo qual se distinguem dos animais não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida" (MARX; ENGELS, 1984, p. 27). Considerando que havia então a necessidade de dividir o alimento que conquistavam com todo o grupo, evidencia-se que criança que nascia com alguma deficiência era vista com “inútil”, incapaz de se sustentar, futuramente um problema para o grupo.

Para entender o pensamento predominante até então vale lembrar que a prioridade do indivíduo parte, segundo Maslow, da “hierarquia de necessidades”, conhecida também como “pirâmide das necessidades; essa hierarquia leva a pessoa humana a eleger suas necessidades começando de um nível baixo de satisfação, expresso na fome, sede, sono, sexo, entre outras

necessidades fisiológicas, para depois buscar o nível alto, como trabalho, moradia, família entre outras coisas, de acordo com as prioridades que o indivíduo a classifica (MASLOW, 1943, p. 384).

A história revela que ao longo da sua evolução as sociedades sempre selecionam, a partir de classificações, o indivíduo que atenda a um padrão social como forma de garantir a prole “perfeita”. Na Grécia antiga os gregos utilizavam vários critérios para a escolha do seu soldado, e um destes critérios era a exclusão dos indivíduos que possuíssem algum tipo de deficiência. Os espartanos acreditavam que o importante estava na força física. Já os gregos cultuavam o porte físico atlético dos homens e não o intelecto do sujeito, neste período os soldados passavam anos viajando de um lugar para outro invadindo os territórios do seu oponente com objetivo de acumular riquezas, e cada conquista era atribuída à força física do soldado, o que leva a pólis a reconhecer seus guerreiros como heróis (SILVA, 1987).

Também na clássica obra “A República”, de Platão (2000, p. 163), é possível encontrar referências que permitem traçar um quadro sobre a percepção da criança com deficiência na Grécia antiga. Na obra em pauta há recomendações de Sócrates e Glauco para que tanto os filhos dos indivíduos de elite quanto os dos indivíduos inferiores “[...] que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto. [...] como um meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros”. Neste sentido, Bianchetti (1998, p. 27) diz que:

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa característicos da nossa fase histórica

Durante a Idade Média as deficiências visuais, auditivas, mentais e físicas passaram a ser atribuídas ao sagrado, sendo a Igreja a única instituição social que se voltava à explicação de tal fenômeno. Vale esclarecer que nessa época a sociedade vivia sob a influência da Igreja, que interferia diretamente sobre os núcleos familiares através dos seus dogmas. A deficiência, assim, era entendida como fenômeno metafísico e espiritual, cabendo à Igreja o poder de decidir as ações e providências a serem tomadas de acordo com cada caso. Pessoti (1984, p. 12) afirma que: “Nestes a concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe vem a faltar a razão ou ajuda divina”.

Verifica-se que inicialmente a Igreja, através dos seus dogmas, atribuía as deficiências ao divino ou ao demônio o que levava a sociedade a adotar uma postura que iria convergir com o que a Igreja pregava. Nesta época não havia estudos científicos das doenças causadoras da deficiência mental/física intrauterina durante a gestação da mãe. A família que tinha em seu núcleo familiar uma pessoa com qualquer tipo de deficiência buscava ajuda na Igreja, que, ao se deparar com este problema, entendia que o sujeito estava possuído por espírito demoníaco, o que dava margens para que a sociedade praticasse atrocidades com o membro da família que tinha determinada deficiência.

Aranha (2001) exemplifica algumas das atrocidades cometidas contra a pessoa com deficiência. A mulher que dava à luz uma criança com deficiência era queimada juntamente com seu filho, pois a sociedade repudiava qualquer tipo de imperfeição, atribuindo como fruto do maligno/diabo. Além dessa prática, de acordo com o autor em pauta, usavam-se também outras mais “amenas”, como punições, torturas e diversos tipos de maus-tratos no lidar com essas pessoas.

Sendo assim, a família tinha o dever de isolá-la da sociedade e até mesmo de seus familiares, trancando o sujeito em um quarto onde recebia a visita apenas do padre e do cuidador, que o alimentava. Este indivíduo não recebia nenhum tipo de educação doméstica e escolar. Mais ainda: a família rejeitava a criança, porém, na maioria das vezes, não a abandonava, dando uma educação doméstica, tendo em vista que nesta época crianças com qualquer tipo de especialidade/deficiência e mulheres não tinham direito a estudar nos espaços reservados para tal educação.

De acordo com Silva (1987), com o advento da ciência já se pode observar algum avanço entre os séculos XV e XVII acerca das doenças apresentadas nos indivíduos que as possuam física e mentalmente, o que levou a sociedade a compreender melhor as deficiências, levando a uma mudança no comportamento das pessoas ao lidar com os indivíduos deficientes, tratando-os com respeito e valorização humana. Assim:

Esse novo modo de pensar, revolucionário sob muitos aspectos, “alteraria a vida do homem menos privilegiado também, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim dos marginalizados. E dentre eles sempre e sem sobra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais” (SILVA, 1987, p. 226).

Segundo Sasaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”.

Neste contexto, compreende-se que a sociedade foi sendo modelada vagarosamente, adotando uma nova postura, quebrando os paradigmas e buscando um novo conceito no saber lidar com as pessoas cuja deficiência e diferença de classes era notória.

Durante o século XIX as instituições de ensino foram vagarosamente ocupando um espaço importante na sociedade, no qual se buscava a valorização dos professores, melhores condições de trabalho, a qualidade de ensino para todos e a inserção das crianças com deficiência nas escolas regulares.

Verifica-se, considerando o aqui exposto, que a sociedade passou por um longo processo de não aceitação do deficiente nas relações sociais por entender que eram incapazes de contribuir política e economicamente para o desenvolvimento e progresso social, mas na atualidade não cabe mais este paradigma/medieval, pois vivemos em uma sociedade que, segundo Aranha (2001, p. 160):

[...] cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam (nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional). Mas lhe cabe, também, garantir-lhes o acesso a tudo de que dispõem, independentemente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão.

Entende-se, portanto, que a inclusão é primeiramente uma ação da sociedade em favor daqueles que estão sendo excluídos do processo de participação, das relações sociais, que envolvem todas as questões políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade. Infelizmente, ainda hoje, mesmo com os avanços e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), que garante o acesso de crianças deficientes no sistema educacional, ainda é possível encontrar uma grande massa da população com algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem fora do processo educacional.

O Estado tem reformulado suas leis, criado estatutos, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o intuito de garantir o direito à educação, entre outras necessidades básicas que a criança precisa para crescer física e psicologicamente com saúde. Atualmente, as crianças o Estado já começou a disponibilizar profissionais para fazer o diagnóstico de acordo com cada especificidade apresentada pelo indivíduo que apresenta uma ou mais deficiência ou transtorno de aprendizagem. Porém nem sempre as famílias, que seja por desconhecimento dos seus direitos ou pela dificuldade de acesso a especialistas, buscam a ajuda necessária, mesmo quando o professor percebe o possível transtorno ou deficiência na criança.

Segundo Faria Filho (2000), a relação distante da família com a escola é algo que gera preocupação nos dias atuais, visto que tal distanciamento e desinteresse trazem prejuízos para a vida escolar das crianças de modo geral. Buscando uma reflexão acerca de dois pontos que devem ser considerados como importantes, e para melhor entendimento deste trabalho, destacamos a percepção do professor sob a ótica da inclusão de alunos deficientes ou com transtorno de aprendizagem, por considerar que as barreiras históricas ainda se encontram presentes nos dias atuais e que precisam ser desmistificadas pela sociedade, no intuito de ultrapassarmos os obstáculos encontrados durante o percurso que fazemos para levar o educando à aquisição de uma aprendizagem que seja significativa para toda sua vida.

2 NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL, DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Nas discussões atuais sobre a inclusão nem sempre se evidencia, de forma clara, a compreensão sobre o que é necessidade educativa especial, sendo este termo utilizado muitas vezes para definir a deficiência.

Cabe esclarecer que, de acordo com Magalhães (2001), o conceito de deficiência é entendido como falta, insuficiência ou imperfeição do sistema biológico do indivíduo a qual pode ser física, mental ou sensorial. Necessidade educativa especial, todavia, não abarca somente a deficiência. Esse é um termo fortalecido e ampliado a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), principalmente no meio educacional, que se relaciona tanto ao educando que apresenta algum tipo de deficiência, transtorno de aprendizagem quanto aos que tem altas habilidades, conforme esclarece Magalhães (2011, p. 152 – 159):

Este grupo é composto por alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos, surdo-cegos), deficiência física não sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas. Somam-se a este grupo os alunos com altas habilidades (superdotação) que necessitam de currículos diferenciados por sua supercapacidade de aprendizagem (MAGALHÃES, 2001, p 152-159).

São, assim, esses educandos, de acordo com a classificação da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2013c), que devem receber todo apoio pedagógico necessário para o seu melhor desenvolvimento de aprendizagem na escola.

Cabe esclarecer que segundo a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2013c), em consonância com os princípios da educação

inclusiva, estabelece que a educação especial, antes limitada a espaços específicos, deve passar a ser contemplada também na proposta pedagógica da escola. Desta forma, esse importante documento da instituição escolar deve passar a considerar que os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação também são o seu público alvo.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2013) esclarece também que para bem atender os alunos com transtornos funcionais específicos, a educação especial necessita se articular com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Evolutivamente, o que se percebe é que, apesar de ainda se encontrar pessoas com posicionamento contrário ao discordar da inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares, a legislação brasileira, reafirmando Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013a), traz em instrumentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 2013b), princípios que guardam estreita relação com a Declaração de Salamanca (1994), que, em seu artigo 3º, prescreveu:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguística, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

Desta forma, devemos refletir sobre a ótica na qual. Outros autores explicitam o seu entendimento acerca deste assunto que envolve as escolas, as crianças com deficiência e a sociedade de modo geral.

Educação para todos é sinônimo de educação inclusiva. Assim, cabe as organizações educativas do nosso país incluir todas as crianças no processo de ensino, independente da sua situação social. Reforçando esta afirmação Mantoan (1998, p. 44) diz que:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

Discorrendo sobre o que autora suscita a respeito do que precisa ser compreendido para que se faça de fato a inclusão nas redes escolares públicas e privadas, urge que primeiramente os responsáveis pela escola, neste caso o gestor e todo seu corpo docente, respeitem as leis que garantem a inserção e permanência das crianças deficientes na escola. Cabe também à sociedade, como um todo, compreender que as dificuldades de aprendizagem de uma criança, muitas vezes “diagnosticada” erroneamente pela escola como deficiência, é influenciada também pela falta de condições de vida digna, traduzida em alimentação, moradia digna, saúde e lazer.

3 INCLUSÃO DO DEFICIENTE NA SOCIEDADE/ESCOLA E A LEGISLAÇÃO QUE O AMPARA

Não são recentes as discussões mundiais sobre a exclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no sistema educacional; essas discussões têm gerado vários encontros de organizações mundiais, que resultaram em documentos, como a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999). Em cada um desses documentos é ratificada a preocupação e sinalizações em relação ao direito dos deficientes em todas as suas esferas.

Os reflexos de documentos internacionais que evidenciam a inclusão também são sentidos aqui no Brasil, nas políticas públicas e na legislação. Este é o caso da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 2013b).

A Constituição Federal (BRASIL, 2013a), prevê no Artigo 208 o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”. Essa previsão se estende também a todas as repartições privadas, garantindo, assim, o acesso ao sistema educacional particular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013b) dispõe, em seu capítulo V, sobre a educação especial entendendo-a como “[...] uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

A referida Lei delibera, também, sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas especificidades. Quanto à formação de professores para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, prevê

uma especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Portanto, o aluno com necessidades educativas especiais tem o direito de gozar de seus direitos e assumir seu papel social como qualquer outro indivíduo em situação física e mental, entendida como “perfeitas”, garantidas através Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A resolução CNE/CEB 17/2001 diz:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

A referida Resolução, do Conselho Nacional de Educação, entende a educação especial, modalidade da educação escolar, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam deficiência.

Para tanto, as escolas brasileiras, da rede regular de ensino, devem prever e prover na organização de suas classes comuns, dentre outros aspectos, a formação de professores. Partindo do pressuposto que os professores, atuantes no sistema regular de ensino brasileiro, não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades especiais educacionais dos alunos em sua formação inicial, os dispositivos legais brasileiros e estrangeiros, aqui apresentados, permitem pensar na possibilidade de, por intermédio de um programa de formação continuada desses professores, viabilizar a constituição de uma escola acolhedora a todos, na perspectiva da educação inclusiva dos indivíduos com deficiência.

Desta forma, compreende-se que a lei é válida para todos os segmentos de ensino, quer sejam públicos ou privados, que devem estar preparados para atender cada aluno independente da necessidade educativa especial que apresente. O gestor deve preparar o espaço físico e o professor para dar o devido atendimento de qualidade que a sociedade espera, algo que é ratificado Resolução CNE/CEB N° 2 (BRASIL, 2013d), de 11 de Fevereiro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Com base nesta orientação as escolas devem efetivar estas leis visando atingir o objetivo da educação, até porque necessidades educacionais especiais dos alunos, advindas de suas deficiências, não deveriam ser, por si mesmas, de acordo com Costa, (2001, p. 13):

“[...] impeditivo para o ingresso e permanência na escola regular, desde que essa estivesse equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais capacitados para lidar com a diversidade dos alunos”, atuando na perspectiva da educação democrática, com possibilidades de autonomia para todos os alunos.

Assim, o esforço para o alcance da educação para todos, segundo Ainscow (1997, p. 13), deve considerar que:

[...] em vez de se sublinhar a idéia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Dessa maneira compreende-se que as ações destinadas à escola pelo governo e as organizações da sociedade são de extrema importância para que se possa tornar acessível o ingresso destes alunos. Segundo Costa (2001, p. 91):

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

Comprendemos que a efetivação da educação inclusiva demanda também no combate ao preconceito e à discriminação dos alunos deficientes ou com algum tipo de transtorno de aprendizagem identificados ou não ainda nas séries iniciais da educação infantil em todo o território brasileiro. Para Adorno (1995, p. 14), é preciso uma tomada de consciência acerca da educação inclusiva na perspectiva da emancipação da seguinte forma:

[...] seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas

funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado.

É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de uma autorreflexão crítica por parte dos profissionais da educação, com destaque para os professores e alunos com e sem deficiência. Coerente com essa necessidade, o Ministério da Educação (MEC) criou uma nova Secretaria para coordenar e elaborar planos de ações que possibilitem à população ter acesso ao sistema educacional que atenda todos de acordo com as suas necessidades e realidade sociocultural.

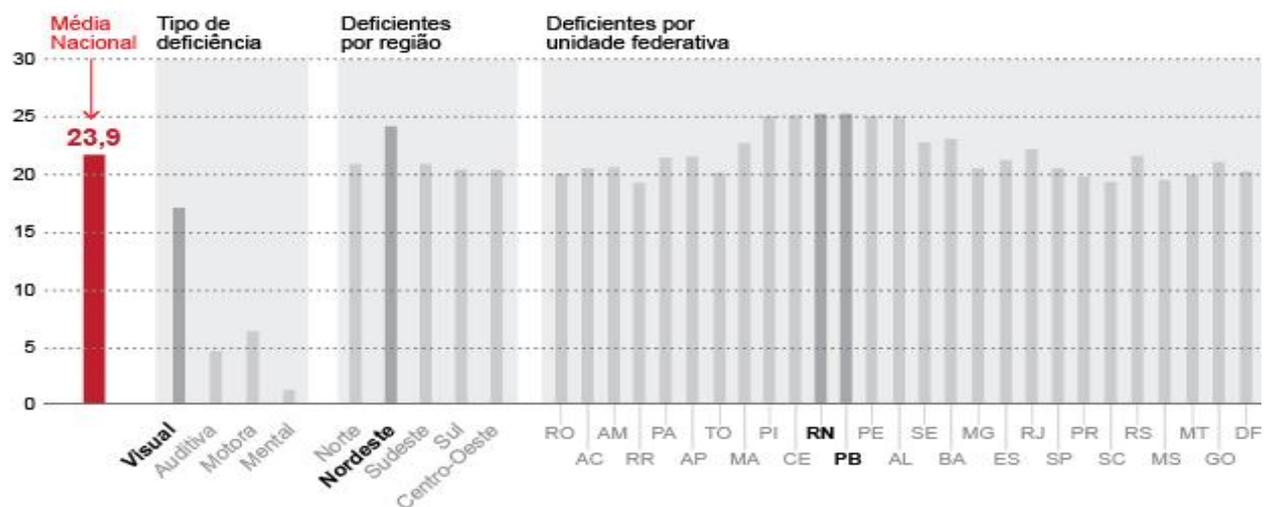
A Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) substituiu a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), em articulação com os sistemas de ensino visa implantar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação de direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombolas e educação para as relações étnico-raciais. Todas estas políticas públicas transversais e inter setoriais estarão trabalhando para que a população possa ter acesso a um ensino significativo e de qualidade, contribuindo, desta forma, para uma educação inclusiva.

O Estado, visando atender às questões ligadas à educação inclusiva no Brasil, criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), após uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O resultado do Censo 2000 mostrou, através de dados coletados, que no Brasil existem 24,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência ou incapacidade, o que representa 14,5% da população brasileira, conforme pode ser percebido no gráfico que segue:

Figura 1 – População com deficiência no Brasil

População com deficiência no Brasil

EM PORCENTAGEM



Com base nestas informações o governo percebeu a importância de se criar um órgão que trabalhasse para minimizar os problemas vividos pela população que tem alguma deficiência e precisa ser atendida de maneira específica. Este órgão do Estado faz parte da estrutura básica da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República

É possível compreender que se a população que está em fase escolar faz parte da estatística apresentada é provável que tenha dificuldades para obter bons resultados no processo de alfabetização e aprendizagem geral. Na Região Nordeste o índice é maior se comparado às outras regiões do país, significando que grande parte da população com deficiência visual está nesta Região, perdendo apenas para as unidades federativas de RN - Rio Grande do Norte e PE- Pernambuco. Essa realidade é percebida na escola, espaço no qual as leis que estabelecem a inclusão para todos ainda são pouco sentidos, com amplos reflexos na percepção do professor, principalmente no que se refere a inclusão dos alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem, conforme visto na seção a seguir.

4 DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DO PROFESSOR

Parte dos estudos que fundamentaram a elaboração deste ocorreram durante as observações no Estágio Supervisionado I e II, realizados pela pesquisadora em um curso de Pedagogia. Esse estágio que ocorreu no 4º semestre do curso em uma escola soteropolitana situada na Cidade Baixa, da rede particular, da Educação Infantil do Grupo 4, e se constituiu em “um meio privilegiado para o resgate da vida cotidiana, tendo em vista que esta se mantém firmemente na memória, apesar de poder sofrer alterações como resultado de experiências posteriores ou mudanças de atitude”. (MONTENEGRO 1994, p. 17).. As observações foram feitas a partir de um roteiro previamente, com orientações da professora, designada pelo curso para acompanhar todo o processo do estágio.

Na escola em que foram realizadas as observações podem se percebidas falhas na infraestrutura em que não havia presença de rampa, corrimão e nem barras de apoio nos banheiros, como solicita a secretária de educação, a fim de possibilitar acessibilidade e segurança aos alunos com deficiência. No corpo docente nem todas as professoras eram licenciada, como orienta a Lei nº 9394/96 (Brasil, 2013b), no art.59.

A sala de aula no qual foram realizadas as observações da educação infantil eram de alunos do Grupo 4, tendo precisamente 31 educandos, sendo que cinco alunos apresentavam transtornos de aprendizagem ou deficiência. Os transtornos ou deficiência verificados eram variados: superdotado, autista e deficiente físico. Durante as aulas foi possível observar que as práticas metodológicas aplicadas aos alunos, em especial aos educandos com deficiência ou transtorno de aprendizagem, não convergiam com as teorizações apresentadas na faculdade, no qual tive contato desde o primeiro semestre.

O processo de observação decorreu aproximadamente por 15 dias não sendo suficiente para a conclusão dos resultados acerca do qual pretendia dissertar, deste modo, busquei uma segunda escola para dar continuidade às minhas observações.

Par que fossem aplicadas atividades para os alunos foi necessária a elaboração de planos de aula atendendo aos critérios estabelecidos pela nossa orientadora do estágio, no qual foram feitas as devidas observações para que todos os planos fossem desenvolvidos de maneira que correspondessem a uma estrutura linear e que estivessem em concordância com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNE), o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e os conteúdos solicitados pela escola onde foi realizado o Estágio Supervisionado I.

Com as atividades já prontas parti ao encontro da escola para vivenciar a prática da docência e durante as atividades pedagógicas pude ter a percepção, enquanto educadora, de que a metodologia de trabalho com as crianças com deficiência não é necessariamente tão diferente quanto a maneira como podemos aplicá-la a qualquer outra criança e que de fato teremos e acredito que isso deve ser uma regra para qualquer aluno, é a maneira como vamos avaliar o desenvolvimento do aluno durante o processo de aprendizagem.

O Estágio Supervisionado I foi um período no qual foi possível fazer uma relação entre a parte teórica e a prática em sala de aula, através dos estudos acerca de todos os elementos que envolvem o processo de aprendizagem da criança, como os fatores biológico, cognitivo e motor somado à realidade sociocultural e econômica do educando. Para que seja realizado um bom trabalho o pedagogo deve estar atento às problemáticas que envolverem o campo da educação, especificamente os alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

A experiência como docente pode e deve ser compreendida como um processo natural para aprendermos novas práticas visando atender as necessidades dos alunos e especialmente aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Ainda assim, é relevante trazer estas experiências para que se possa dialogar com os aportes teóricos que tratam das questões aqui propostas, fazendo uso das minhas experiências cotidianas, que foi o que, de fato, possibilitou a abertura para discussão das práticas do professor em sala de aula com alunos do Grupo 4 da Educação Infantil em situação de desvantagem aparente, comparado a crianças ditas normais, ou seja, que não apresentam nenhuma deficiência ou transtorno de aprendizagem.

Durante as observamos foi possível perceber que os educadores durante as suas atividades em sala de aula não inseriam as crianças com deficiência por entender que as mesmas não teriam condições de desenvolverem as atividades assim como os demais alunos ditos normais. Ficou evidente que no planejamento das professoras as mesmas não haviam planejado nenhum tipo de atividade diferenciada para as crianças realizarem na sala de aula. Ao ser indagado como elas percebiam as crianças com deficiência na escola uma delas deu a seguinte resposta: Fala da professora Y- “não sei como a escola matricula essas crianças em uma escola regular, acho que elas deveriam está em uma escola com crianças iguais a elas e com profissionais qualificados na área da saúde, em uma escola especial”. As outras duas professoras fez sinal com a cabeça concordado com a fala da colega.

Na fala da professora é possível identificar que a mesma não se sente preparada para trabalhar com crianças com deficiência, demonstrando também desconhece a Leis de Diretrizes e Base da Educação nacional (LDBEN), que diz no Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796 , de 2013) no inciso I e III .

Compreendendo a importância de se conhecer as leis que regulamenta a educação no Brasil é importante que a mesma seja respeitada para que seja possível acontecer a inclusão de crianças com deficiência ou transtorno de aprendizagem no espaço escolar, quando os profissionais da área de educação colocar em prática o que é regulamentado por lei e acima de tudo for sensível e humano haja vista que o trabalho do professor é lidando diretamente com seres humanos, pessoas que precisam deste atendimento e o devido acolhimento por parte do profissional que o recebe no espaço escolar, possivelmente as crianças terão maior oportunidade e dignidade de viver em uma sociedade mais justa . O pensamento da professora citada acima tente a obstacularizar o processo de inclusão nos espaços escolares, fazendo com que as crianças mesmo tendo acesso a este espaço, não garante que de fato a inclusão do educando ocorra se a professora não incluir a criança no processo de formação com as demais crianças que estão dividindo o mesmo espaço da sala de aula.

È possível que estas professoras não tenham por parte da gestora o conhecimento necessário e o apoio pedagógico através da coordenação da escola para ajuda-las na elaboração do plano de aula que vise contemplar estes educados. O que não justifica a exclusão destes alunos durante as atividades pedagógicas destes professores, considerando que a função da escola para estas crianças é a formação do sujeito no qual iram ocorre através da relação interpessoal entre indivíduos o professor será o mediador deste processo.

Compreender é respeitar os limites de cada criança, sabendo que todos deveram ser tratados coo apenas seres humanos dotados de suas capacidades de acordo a sua realidade e que as suas capacidades serão desenvolvidas e evoluíram de acordo o tempo de cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que as crianças deficientes na história da humanidade eram excluídas, sem valor e consideradas seres inferiores, comparadas às crianças ditas “normais”, observa-se que na atualidade a sociedade tem um olhar mais cuidadoso, porém ainda de pena, como se a criança fosse doente e cuja deficiência fosse algo que não possibilita à mesma aprender coisas novas que melhorem a sua qualidade de vida.

Neste processo os avanços sobre os direitos da criança deficiente levaram o Estado a reconhecer que a escola é um espaço que permite aos alunos deficientes desenvolverem ou apreenderem novas habilidades, até porque a escola está voltada para formação do sujeito e para tornar possível a apropriação de novos conhecimentos. A sociedade, em especial, as famílias que têm filhos com algum tipo de deficiência, tem interesse que os profissionais da área de educação se sensibilizem com as crianças que tenham algum tipo de deficiência, pois, além de estarem fazendo cumprir as leis que os asseguram no sistema educacional, estão também contribuindo com o processo de inclusão, o qual é compreendido como um direito universal.

Para entender estas questões foi necessário desenvolver estudos sobre concepções teóricas acerca da inclusão na educação infantil e aplicar elementos investigatórios que tratem de desvendar aspectos favoráveis à educação inclusiva que influenciam positivamente as práticas inclusivas na educação de crianças com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem, atrelado à percepção dos profissionais da educação infantil envolvendo a área educacional e social desprovida de preconceitos e mitos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que os professores não aplicam práticas inclusivas no processo de ensino aprendizagem com as crianças deficientes ou que apresentem algum tipo de transtorno de aprendizagem, que as diferenciam das crianças ditas “normais”. Por sua vez, não fazem parte do planejamento de aulas ações didáticas pedagógicas que efetivem mudanças significativas que direcionem, conforme já expressado, e que não contribuem com a inclusão escolar destas crianças.

Os resultados obtidos na pesquisa também revelam que as práticas dos professores no processo de inclusão em muito se distanciam das orientações teóricas conhecidas e discutidas durante o curso de Pedagogia e que não atendem às exigências e orientações legais. Além disso, constatou-se que na aplicação das atividades escolares há falta de comportamentos e posturas a favor da inclusão das crianças com transtornos, o que dificulta o processo de aprendizagem do aluno. Embora estes profissionais apresentem em sua fala a consciência e saibam que as práticas educativas inclusivas valorizam a inclusão, não as efetivam de acordo com os conhecimentos e ações advindos dessa consciência, evidenciando a ideia de que, quando aplicadas, têm como motivo maior o atendimento legal.

Com a investigação percebeu-se que a escola, na figura do gestor e dos professores, se mostra favorável à inclusão; por outro, demonstra também que buscar conhecimentos sobre este assunto e suas práticas, para melhor aplicá-las no ambiente escolar. Assim, revela o quanto é imperioso estimular, disseminar e fomentar ações de preparo dos professores para a convivência e ensino de crianças com deficiências, que não visem apenas o atendimento aos dispositivos legais. Ampliar as ações inclusivas é o imperativo maior que se verifica, ato que, seguramente, diminuiria as resistências em lidar, conviver e ensinar crianças que possuem algum tipo de deficiência e que contribuem na melhoria nas relações entre professores, colegas com e sem deficiência.

Cabe ressaltar que um papel importante da escola é envolver e preparar seus profissionais, em especial, os educadores, mesmo não sendo profissionais formados em graduação de nível superior, como é o caso da escola estudada; urge adequar a infraestrutura física, tendo em vista que não apresenta em suas instalações rampa, corrimão e nem barras de apoio nos banheiros, para possibilitar a acessibilidade e segurança aos alunos com deficiência.

Vale salientar que as bases legais da educação inclusiva promoveram e promovem importantes avanços, mas que ainda são insuficientes e estas bases legais não são aplicadas no ambiente escolar por inúmeros motivos, a exemplo da falta de conhecimento mais aprofundado tanto da lei quanto de conhecimentos e práticas de educação inclusiva.

A resposta obtida quanto à questão norteadora deste artigo, que se refere à percepção dos professores da educação infantil sobre a inclusão de alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem em suas turmas da educação infantil, revela que o educador necessita observar e pesquisar os problemas que envolvem o campo da educação inclusiva, de forma mais específica os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, como também precisa adotar um processo educativo continuado para a docência, o que inclui novas práticas e conhecimentos, incluindo os que tratam da educação inclusiva.

A educação inclusiva, por ser um tema recente, ainda carece de aporte teórico e científico que aponte o papel da escola neste processo do preparo de educadores para a educação infantil, incluindo as dificuldades/facilidades da inclusão na escola de crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem.

Entretanto o tema abordado é de fundamental importância no desenvolvimento de ações inclusivas por parte de educadores, do preparo e abertura para esta temática, visto que estes últimos podem contribuir com esclarecimentos e informações sobre o papel da escola e dos educadores na minimização de concepções errôneas e na remoção de barreira com relação aos preconceitos formadores de construções educativas e que impactam na inclusão das crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

Para a construção deste conhecimento foi importante entender que as crenças e valores a respeito da educação de crianças deficientes podem estar atrelados a uma realidade social na qual os obstáculos de inclusão contemplam uma pouca relação com as limitações da deficiência, mais propensa relaciona as falsas e/ou preconceituosas concepções, atrelada a uma inclusão por obrigatoriedade legal, em cujo cenário concreto a criança deficiente tem que enfrentar e fazer parte e que piora quando os educadores se fixam nas limitações e deixam de identificar e investigar as potencialidades da criança com deficiência, e não instigam de forma responsável a criação e estímulo de condições e suportes dentro dos quais estas crianças encontrem oportunidades para desenvolver-se na escola.

Portanto, os docentes podem e devem compreender a educação inclusiva como um processo natural em que se aprendem novas práticas que visam atender às necessidades dos alunos e, especialmente, aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência e de desenvolver ações educativas, além do atendimento à legislação. Desta forma, entendem a importância da sua capacitação por meio de uma educação continuada de conhecimentos e práticas na educação inclusiva, pois assim serão profissionais que sabem da importância do seu preparo e que, além disso, têm consciência dos seus limites e que, mesmo assim, buscam

ampliar suas práticas, além da orientada por uma ação governamental (legal), por estarem propensos a uma sensibilidade social e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Palavras e sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: Ainscow, M. Portes, G. Wang, M. (Eds.). **Dimensões formativas: caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ARANHA, M. A. A identidade como representação e a representação como identidade. *In*: MOREIRA, A.S.O.; OLIVEIRA, D.C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2001.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE. I.M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20.mai.2013, a.

_____. Lei nº 9.393, de 19 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 20.mai.2013, b.

_____, Secretaria de Educação Especial . **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 20.mai.2013, c.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 20.mai.2013, Acesso em 20.mai.2013,d.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CONADE). <<http://portal.mj.gov.br/conade>> Acesso em: 09 jun. 2013.

COSTA, V.A. da. **A formação na perspectiva da teoria crítica da sociedade:** as experiências dos trabalhadores deficientes visuais do serviço Federal de Processamento de Dados. Tese (Doutorado). Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2001.

FARIA FILHO, L.M. **Para entender a relação escola-família:** uma contribuição da história da educação. São Paulo: Perspectiva, Jun 2000, vol.14, no.2.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE.
<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000009352506122012255229285110.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

MAGALHÃES, R.C.B. (Org.). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 7, n. 40, p. 44-8, 1998.

MARX, K. E ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: HUCITEC, 1984.

MASLOW, A.H. Conflito, frustração e a teoria da ameaça. **J. abnorm. (Soc.) Psychol**, 1943.

MEC. <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Quieroz/EDUSP, 1984.

PLATÃO. **A república.** São Paulo: Livraria e Exposição do Livro, 2000.

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

SILVA, Otto Marques. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

UNESCO. Leis, decretos, etc. Resolução 48/96. **Declaração de Salamanca, 1994.** Procedimentos e padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. Salamanca, Espanha: 1994, 18 p.