

A inclusão na escola pública regular: a experiência de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Três Coroas/RS

Vanessa Taschetto Pinto

Psicopedagoga na Rede Municipal de Três Coroas

vtaschetto@yahoo.com.br

Andrea Moser Caberlon

Diretora na Rede Municipal de Três Coroas

deiamoca@yahoo.com.br

Introdução

Atualmente muito se tem produzido cientificamente sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEEs nas escolas regulares.

Entende-se como alunos com NEEs, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os alunos que durante o processo educacional apresentarem:

- “I- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:
 - a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- II- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.
- II- Altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (p.02)

Não que não houvesse anteriormente alunos com as especificidades descritas estudando na escola regular, mas que atualmente, tanto as formações de professores quanto a legislação tem exigido uma prática diferenciada no acesso e de permanência desses alunos na escola regular, para que desenvolvam de forma satisfatória suas potencialidades.

No Brasil já temos um considerável conteúdo de legislação que caracteriza os alunos NEEs, legisla sobre o Atendimento Educacional Especializado para estes alunos, bem como sobre a formação dos profissionais que atuam como apoio a este grupo. Essa legislação vigente, por exemplo, tem apresentado de forma muito pontual a necessidade do atendimento a esses alunos, sempre que possível, em escola regular, conforme aponta a nova redação da

Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96, dada pela Lei nº 12.796, de 2013, e também destaca Minetto (2010):

“Os trabalhos e pesquisas envolvendo a inclusão escolar vem avançando rapidamente em função da urgência de atender as solicitações feitas por professores, orientadores e pais. (...) os estudos direcionam-se em entender como a inclusão está acontecendo e de que forma podemos melhorar a sua efetivação”. (p.49)

O cenário educacional atual, insere o aluno com NEEs para a escola regular. Nesse contexto retomamos os questionamentos de outrora: a escola regular está preparada? Os professores possuem formação? O aluno será atendido de forma satisfatória? Estaremos de fato promovendo a inclusão deste aluno, dada as suas especificidades? O que de fato é preciso ser repensado na escola regular? Essas reflexões poderão (re)significar as práticas escolares, ainda muito enrijecidas no modelo tradicional? O que de fato teremos que repensar em termos de currículo, de avaliação a partir de um projeto de inclusão?

A partir da realidade vivida atualmente, o presente artigo relata a experiência de práticas que buscam a inclusão de alunos com NEEs em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em Três Coroas, no Rio Grande do Sul. A escola é composta por aproximadamente 300 alunos e está localizada em uma área periférica da cidade.

O relato, feito através do olhar psicopedagógico e da direção da escola, visa apresentar como a prática de inclusão dos alunos NEEs na escola regular e pública é composta por dificuldades e desafios, mas que a partir de um projeto coletivo pode se tornar cada vez mais real e significativa.

Desenvolvimento:

As ações descritas nesse artigo consideram o professor como agente principal de qualquer mudança significativa na escola. No entanto qualquer mudança significativa no seu fazer, necessita de apoio, formação e diálogo. E nesse fazer coletivo que se apoiam as práticas apresentadas.

O presente trabalho considera que a mobilização de ações coletivas dentro da escola em busca da aprendizagem dos seus alunos com NEEs é fundamental para a ressignificação de práticas. Para isso, a prática de formação continuada foi o pilar de sustentação para o projeto de inclusão nesta escola, uma vez que constatou-se algumas defasagem da temática de inclusão nas formações iniciais dos professores de ensino fundamental, principalmente nas formações dos professores dos anos finais desta etapa.

Objetivando a formação continuada deste grupo a partir deste projeto de inclusão, foram propostos ao grupo encontros formais (reuniões pedagógicas coletivas e encontros individuais) e informais (conversas durante o período de aula, sempre que a necessidade exigia) para a discussão de práticas, onde foram discutidos os casos encontrados na escola, estudos sobre a bibliografia disponível e a busca de estratégias visando a aprendizagem desses alunos.

Segundo Sant'Ana (2010) a ação formadora envolve espaços contínuos para reflexão e deve ser feita pelos professores para que assim sejam eles capazes de refletir sobre si, sobre suas práticas e sobre suas teorias.

Nóvoa (1995) também destaca a importância de práticas que promovam a formação de um professor reflexivo, que participe da sua formação: na concepção, no acompanhamento e na avaliação.

Em 2013, a partir do concurso público para Psicopedagogo, iniciei a minha atuação nessa escola. A partir desse ano houve o início de um trabalho que ousou chamar de desafiador: o trabalho com alunos com NEEs na escola pública regular.

O diferencial até o momento seria o trabalho de fato com esses alunos a luz de suas especificidades e a busca do professor como agente protagonista na apresentação de práticas diferenciadas.

Não que não houvesse práticas inclusivas na instituição, mas essas práticas eram isoladas. Outras práticas muito frequentes, eram as práticas alicerçadas por um ideal deturpado de inclusão, que não consideravam as especificidades dos alunos atendidos em busca de um desenvolvimento.

Considero que neste ano, iniciamos sim novas práticas pedagógicas, transformadas a partir de um projeto coletivo de equipe diretiva e pedagógica, envolvendo a psicopedagoga, os professores, os funcionários, os pais e os alunos desta escola.

A demanda inicial para as primeiras reflexões surgiu após recebermos na escola alunos NEEs, com laudos de Deficiência Intelectual, nos anos finais do ensino fundamental, que não iriam mais ser atendidos pela APAE do município.

Iniciou-se assim, um desafio ao longo desses últimos anos, onde muito precisou ser reconstruído enquanto prática metodológica, planos de estudos e a avaliação nesta instituição. Pois até então, a ideia inicial de inclusão, seria de adaptar esse aluno ao máximo possível dos objetivos de cada ano escolar, trabalhando com ele “conteúdos escolares” independente de suas potencialidades cognitivas.

Nos anos finais do ensino fundamental a escola atualmente possui três casos de Deficiência Intelectual, sendo um aluno, frequente do 7º ano ainda não alfabetizado. Um aluno com Dislexia, três casos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Nos anos iniciais, um aluno com Falha no Processamento Auditivo Central, um aluno com Baixa Visão e dois casos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Os alunos recebem atendimento psicopedagógico semanal na instituição onde estudam, além das aulas regulares no seu turno de estudo. Apenas dois alunos frequentam também a APAE, um aluno que ainda está em avaliação pela equipe multidisciplinar e o aluno com Falha no Processamento Auditivo Central, que realiza atendimento fonoaudiológico. Todos os casos descritos realizaram avaliação médica/ou de equipe multidisciplinar para a aquisição do diagnóstico.

Nos encontros coletivos a formação ocorreu com periodicidade bimestral ou trimestral (sempre de acordo com a necessidade), após a jornada de trabalho, com duração entre 1h30min e 2h. Nesses encontros foram realizados estudos sobre as especificidades dos alunos NEEs, troca de experiências, com relatos de intervenções dos professores, discussão sobre metodologia, avaliação e legislação vigente. As temáticas dos encontros contemplaram: proposta de avaliação inicial, intervenções, avaliação, adaptação curricular individual, parecer descritivo, nomenclaturas e especificações: (Deficiência Intelectual, TDAH, Dislexia...).

Nos encontros individuais a formação consistiu em encontros individuais, dentro do horário de aula, sempre que a equipe ou o professor entendesse necessário. Nesses encontros foram discutidas dúvidas dos professores mais pontuais relacionadas a disciplina, inclusive quando o professor não participava, por motivos de carga horária ou insegurança de manifestar suas dúvidas em grupo.

Além dos encontros formais, buscou-se desenvolver o diálogo permanente na escola, por entendermos que escola é o espaço de discussão sobre a aprendizagem. Assim quando surgiam dúvidas ou questionamentos, os professores tinham livre acesso para o diálogo com a equipe.

No início deste ano letivo, como solicitação de uma mãe de uma aluna com Deficiência Visual, houve a proposta de uma conversa com os pais, durante uma das reuniões trimestrais. Nesse momento, sob a temática Diversidade na Escola, foi apresentado aos pais o projeto de inclusão que a escola realiza, bem como os serviços prestados pelo município (fonoaudiológico, psicológico, psicopedagógico) para atendimento dos alunos.

No início, o entendimento pela maioria do grupo era a dificuldade de ensinar conteúdos específicos do ano para os alunos. Pois a ideia era trabalhar da mesma forma e com os mesmos conteúdos com todos os alunos. Logo vieram as primeiras frustrações: alunos em

processo de alfabetização, com pensamento lógico em desacordo com a idade cronológica realizando as mesmas atividades (de forma integral) que o restante da turma, que não geravam o retorno que os demais alunos obtinham.

A ideia inicial partiu da observação dessa realidade escolar e da especificidade de cada aluno. Nessa observação o diagnóstico é algo que lhe é informado e explanado, mas não limita a observação do professor. Neste contexto muitas perguntas foram feitas: como é o vínculo com o professor? Pergunta quando tem dúvida? Espera a professor chamar? Aceita interferências do professor? É disponível para realizar as atividades propostas? Somente as direcionadas? Somente as livres? Precisa ser estimulado? Tem medo de errar? Aceita a correção do professor? Aceita a interferência dos colegas? Tem vergonha? Apresenta-se motivado? Traz informações de sua vida diária e faz relação com as atividades propostas pelo professor? Demonstra autonomia para começar a atividade, buscar um material ou o que precisa para realizar a atividade? Como é o seu relacionamento com os colegas? Precisa de constante intervenção do professor? Há algum comportamento que precise ser observado? Diante da atividade direcionada, mantém a atenção o tempo todo? Só no início? Precisa de intervenção? Demora para iniciar? Em que nível de escrita se encontra? Produz palavras? Produz frases? Produz textos? Como é a leitura? Pausada? Fluente? Entende enunciados curtos? Mais longos? Retira informações de um enunciado escrito? Informações explícitas? Implícitas? Conta termo a termo? Classifica? Seria? Compreende o Sistema de Numeração Decimal? (...)

As perguntas nem sempre remetiam a respostas pontuais, mas buscava-se através dela mobilizar o professor na investigação do seu aluno. Quem é o aluno? O que ele já aprendeu? Como aprendeu? Pois não é possível intervir sem conhecer. O diagnóstico por si só não dá conta de uma intervenção, embora muitas vezes assim esperava o grupo.

Assim fomos conhecendo os alunos e montando as primeiras adaptações curriculares visando estabelecer um plano de ação para o trimestre letivo.

Nos primeiros momentos de questionamentos nem todos sentiram-se a vontade ou seguros para essa investigação. Cada um a sua necessidade, avaliando o retorno de cada intervenção foi questionado. Alguns momentos em grupo, nas reuniões, outros de forma individual. Pois o nosso sistema educativo é bastante rígido e nossos cursos de formação tem pecado no trabalho a partir das individualidades. Queremos muitas vezes desconsiderar o sujeito e trabalhar a partir de um plano de estudos, aprenda quem puder. Na realidade da escola brasileira, não há flexibilidade no ensino. O objetivo é quase sempre enquadrar o

sujeito no rígido plano de estudos estabelecido, desconsiderando sua trajetória e sua subatividade.

Assim iniciamos as formações, nossos encontros foram organizados para descobrir quem eram os nossos alunos? Qual o histórico de sua vida escolar? O que sabemos sobre a seu diagnóstico? Que características desse diagnóstico são importantes para a nossa intervenção? O que é quando propor?

Não foram fáceis os primeiros encontros. Muitas dúvidas vieram. Houve então a necessidade de reagrupar o grupo em alguns momentos, realizando encontros diferenciados com Anos Finais e Iniciais. Já que são consideradas as especificidades de cada faixa etária e de cada grupo.

Observou-se que na formação inicial dos professores dos anos finais carecesse de enfoque sobre a inclusão. E isso foi inúmeras vezes relatado pelos professores nos encontros. Embora a legislação educacional através do Parecer nº 17/2001, citando a Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, apresente como proposta que os programas de formação inicial devam propor momentos que desenvolvam a “capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer a ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões...” (p.6)

A cada encontro os professores eram solicitados e relatam suas queixas, já que este é sim um momento de escuta importante, mas também as mais diversas estratégias usadas para conhecer e intervir com os alunos. Muitos alunos diante de suas frustrações de não atingirem o que lhes era solicitado, respondiam com evasão e principalmente condutas de maus comportamentos. Auxiliar esse grupo docente a perceber essa resposta, tanto o abandono como a agressividade como: “não estou conseguindo aprender isso”, foi uma tarefa muito desafiadora e ainda não está concluída.

A partir de 2014 recebemos o professor auxiliar para dois de nossos alunos com Deficiência Intelectual. Essa também foi uma tarefa bastante complexa: descobrir o papel do auxiliar em sala de aula.

Fomos assim construindo juntos uma prática de professor auxiliar cooperativo com o professor regente, instigador com os alunos e participante do nosso processo de práticas inclusivas.

Pois a maioria dos profissionais contratados para essa função de auxiliar são concluintes ou estudantes do ensino médio, e não há uma formação inicial para sua função em sala de aula. Nessa perspectiva buscamos avaliar e discutir constantemente a função do

professor auxiliar em sala de aula, a partir dos muitos questionamentos que surgiram ao longo deste período. Nesses questionamentos: qual o papel do professor auxiliar? Qual a sua formação? Como deve posicionar-se diante da turma e do professor? Diante de cada aluno e em cada disciplina quais as estratégias que podem ser desenvolvidas nessa prática? Esses e muitos outros questionamentos surgiram e surgem ainda durante esse processo. Pois a própria existência de um auxiliar para os alunos e para os professores, é algo relativamente novo em nosso município.

Na prática não tem sido fácil, avançamos e retrocedemos a cada instante. Novos professores chegam ao grupo, o trabalho se inicia. O que temos como avaliação é o amadurecimento de cada professor neste processo. E isso constatamos nas formações. O profissional que outrora não se considerava capaz de trabalhar com um aluno não alfabetizado nos anos finais, ao apropriar-se, sente-se capaz inclusive de motivar o colega em uma reunião:

Professora A (iniciante na instituição): “Olha, eu não estou conseguindo observar o G. e ver o que ele já sabe. Não tem auxiliar nessa turma. São muitos alunos. Acabo dando qualquer coisa para ele fazer. Não tenho como trabalhar com ele”.

Professora B (permanente na instituição): “Profe, eu faço assim. Aplico uma atividade para o restante, quando é apenas de revisão e chamo o G. ao meu lado. Vou apresentado atividades, observado ele realizar e fazendo as intervenções. ”

O interessante é destacar que a professora B no início demonstrava-se bastante resistente. Havia inúmeras vezes relatado que não era professora alfabetizadora, que não sabia fazer atividades diferentes e que não iria trabalhar com alguém que não está alfabetizada no 7º ano.

Um das práticas neste ano foi o trabalho com verbos, na disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvido pela professora Julice Ticiania Gonçalves, na turma onde há também dois alunos com Deficiência Intelectual. Em princípio, nos questionamos sobre o ensino da classe gramatical verbo para um aluno não alfabetizado, mas a professora demonstrava muito desejo para aproximar, as práticas e conteúdos realizados com a turma, a fim de aproximar os alunos em um projeto coletivo. Após o encontro individual, a professora propôs um trabalho com rótulos de embalagens para agrupar conforme a ação a ser realizada a partir do produto (amaciante-lavar, arroz- comer, refrigerante – tomar).



Foto 1: Trabalho sobre verbos a partir das embalagens.

Outro trabalho realizado no final do ano passado foi nas disciplinas de História e Geografia, pela professora Sheila Garcêz sobre a temática de caracterização e origens dos vulcões.



Foto 2: Trabalho sobre a origem e as características dos vulcões

Nos dois trabalhos apresentados as iniciativas foram dos docentes que avaliaram de forma muito positiva o retorno da atividade. Os alunos trouxeram em muitos momentos do atendimento psicopedagógico falas de satisfação diante dos dois trabalhos executados.

As experiências, do ponto de vista da direção da escola

A necessidade de incluir, de agregar experiências e novos conhecimentos em alunos com “ necessidades educativas especiais” tem sido um dos maiores desafios encontrados para gestão da escola. Oportunizar condições de aprendizagem a todos os alunos demanda ousadia e coragem.

Incluir para nós enquanto escola é favorecer o acesso e permanência do aluno, é oferecer qualidade na aprendizagem, é investigar, explicar, “somar”, criticar e propor alternativas para realizar com eficiência esse trabalho inclusivo.

Como gestora, Diretora escolar, tenho vivenciado nos últimos três anos a experiência encantadora de poder construir e adaptar parâmetros inclusivos em nossa escola e, por outro lado a frustração de dar-me por conta de que o tanto que fazemos e que julgamos muitas vezes satisfatório, ainda é pouco para garantir sempre mais o acesso a aprendizagem a todos.

Por mais que tenhamos uma legislação explícita, quanto a obrigatoriedade de acolher e matricular estes alunos na escola, como educadora e gestora, sinto-me diariamente desafiada, pois tenho a certeza de que, mais do que acolher precisamos desenvolver um planejamento e acompanhamento regado de comprometimento de todas as partes envolvidas neste processo para que sejam oferecidas condições efetivas de aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

O processo é “antigo”, a lei é conhecida e a caminhada muito longa. O desejo de acertar e fazer parte de uma construção sólida e eficaz na vida escolar desses alunos transforma diariamente minha prática educativa. Agregar conhecimento e experiências, superando frustrações e acumulando saberes se faz necessário para a movimentação acertada de efetivar a aprendizagem e apostar nas potencialidades que cada pessoa possui.

Considerações:

O caminho em busca da Inclusão de alunos com NEEs na escola regular não é curto, nem tão pouco se faz somente pela exigência da legislação. É na prática, diária e de diálogo com a comunidade escolar, que estamos cada vez mais tornando as experiências escolares desses alunos realmente significativas e enriquecedoras para a sua vida futura.

O trabalho não está concluído. há muito o que melhorar, há muito o que discutir, há muito o que transformar na rígida escola regular. Mas aos poucos, em um processo coletivo e de diálogo, que respeita inclusive o tempo de amadurecimento do professor, iremos reconstruir essas práticas rígidas e olhar o aluno com alguém único e com especificidades que precisam sim, ser consideradas durante todo o processo de sua aprendizagem.

A cada professor novo na instituição é necessário começar um novo recomeço, para que a ideia de inclusão não fique apenas no papel. A prática é muito mais complexa, ela exige modificação constante, construção de desconstrução de estratégias. Temos nesses encontros discutido muito sobre a avaliação através de notas, sobre a importância do parecer descritivo e

da modificação de algumas atividades que até então tínhamos como essenciais: a prova individual.

Nossa experiência tem revelado que só é possível a inclusão de fato, quando esta acontece no coletivo de uma instituição, através do diálogo e da formação continuada, que nos possibilite trocar experiências e aprender a cada dia com os desafios.

O professor deve ser sim o centro de todo o processo de formação, pois qualquer modificação de sua prática perpassa por sua autorização. Autorizar-se a modificações, autorizar-se a tentativas e estratégias diante de uma nova realidade da escola brasileira, não tão nova na prática, mas muito recente nas discussões dentro do município onde relato essas experiências. Essa prática não pode ser instituída, mas sim, deve ser construída, e o professor deve ser o protagonista desse processo.

Nossos alunos estão se desenvolvendo sim, cada um ao seu tempo e seu modo, e as intervenções que visam o seu crescimento cognitivo tem partido de muita observação e tentativas das mais variadas estratégias.

Em alguns momentos, na verdade em muitos, sabemos que ainda desenvolvemos práticas que não condizem a ideia de prática inclusiva. Após a frustração inicial da equipe, retomamos o trabalho, e trazemos essas práticas para o debate coletivo, questionando e instigando, aquele que é o maior agente deste projeto: o professor.

A busca continua, pois desejamos possibilitar ao aluno, independente de suas especificidades, o seu crescimento e evolução, em um ambiente acolhedor e diverso. Minetto (2010) assim destaca:

“A escola inclusiva procura valorizar a diversidade existente no alunado inerente à comunidade humana, ao mesmo tempo em que busca repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam *deficits*, em detrimento das potencialidades dos educandos (p.49).”

Referências:

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96, dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

___Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Parecer Nº17/2001, Relatores Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Golvêa.

___ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009, **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

____ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, **Diretrizes Nacionais para Educação Especial Educação Básica.**

FISS, Dóris Maria Luzzardi (Org.), **Identidades Docentes: Educação de Jovens e Adultos, linguagem e transversalidade.** In: **Formação inicial e continuada de professores da EJA: a experiência da UERGS.** Sant'Ana, Sita Mara Lopes. Porto Alegre: lamparina 2010

MINETTO. Maria de Fátima Joaquim. **Dificuldades de Aprendizagem.** Curitiba: IESDE, 2010.

NÓVOA, António, **Formação de professores e a profissão docente.** In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação.** 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

*Graduada em Pedagogia Anos Iniciais e EJA – UERGS/RS

Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica – FACCAT

Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica – UNICID

** Graduada em Pedagogia – FACCAT

Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica – FACCAT

Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica – FACCAT