

BUSCANDO AVANÇOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO – UMA INTERVENÇÃO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ADRIANE CENCI¹; MAGDA FLORIANA DAMIANI²

¹Universidade Federal de Pelotas – adricenci@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – flodamiani@gmail.com (orientador)

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, bem como em diversos países, estamos vivenciando o processo de inclusão dos alunos com necessidades específicas (ou necessidades especiais) na escola regular. Desde 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são crescentes os investimentos para que todos os alunos frequentem classes regulares. O governo brasileiro tem apostado na criação de salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares e na capacitação de professores para trabalhar nesses espaços (CENCI, 2013). Está sendo proposta uma mudança de paradigma: do entendimento de educação especial como espaço segregado, para o de educação especial como parte do ensino comum, sendo ela transversal a todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008).

Apesar dos investimentos na educação inclusiva, percebe-se nas escolas um descompasso entre o que está determinado no papel e as práticas realizadas. Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar um trabalho desenvolvido junto a professores de uma escola regular que buscou discutir o processo de inclusão por eles vivenciado de modo a, coletivamente, propor em avanços a partir das dificuldades que sentiam.

A investigação está fundamentada na Teoria da Atividade, que parte das ideias de Vygotski (1995) e Leontiev (1978), chegando às proposições de autores contemporâneos, como Daniels (2011) e Engeström (1987, 2010). Daniels (2011), falando de maneira geral sobre essa Teoria, destaca que ela se dedica à análise do desenvolvimento da consciência por meio da atividade social prática. Vários conceitos da Teoria da Atividade orientaram esta pesquisa. A seguir, apresentam-se apenas dois deles – que são importantes para as discussões travadas neste texto.

O primeiro é o conceito de sistema de atividade. Engeström (1987, 2010) aponta-o como a unidade de análise das investigações voltadas à compreensão das interações nas atividades humanas, sendo entendido como a atividade dos sujeitos orientadas por um objeto, com um motivo comum, compartilhado. O conceito tem origem nas ideias de mediação, propostas por Vygotski (1995), e de atividade, descrita por Leontiev (1978). O conceito de sistema de atividade é potente para esta pesquisa, pois o grupo de professores com o qual se desenvolve o trabalho é considerado um sistema de atividade, a unidade de análise da investigação.

Outro conceito fundamental é o de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987, 2010). Os sistemas de atividade estão em constante transformação e a ideia de aprendizagem expansiva aponta para as possibilidades de mudança no sistema a partir dos próprios sujeitos. A aprendizagem expansiva refere-se à produção do novo, à busca de alternativas por meio das experiências dos sujeitos e não por reprodução de algo já pensado. Na pesquisa, este conceito ganha

centralidade, pois a estrutura das reuniões com os professores é pensada visando favorecer a ocorrência de mudanças.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem centralidade nas reuniões com os professores de uma escola municipal de Pelotas. Configura-se como investigação de caráter qualitativo e aplicado.

A pesquisa define-se como uma intervenção. Damiani *et al.* (2014) descrevem as pesquisas do tipo intervenção como investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Os encontros com os professores foram planejados a partir do modelo do Laboratório de Mudança (LM) (ENGESTRÖM, 2007). O LM é um método de intervenção com grupos que indica “ferramentas” no sentido de propor que as pessoas analisem seu próprio trabalho. No Laboratório as pessoas sentam de modo que possam se olhar (em círculo) e o pesquisador vai apresentando questionamentos e o grupo discute as situações problemáticas buscando alternativas às dificuldades enfrentadas.

Participaram do Laboratório os professores do 6º Ano do Ensino Fundamental¹, a professora da sala de recursos, a coordenadora e a orientadora pedagógicas – ao todo, em torno de 15 pessoas. Os encontros ocorreram no primeiro semestre de 2014 e foram em número de cinco, com intervalos de 2 a 3 semanas entre eles. Os professores foram liberados das atividades para participar.

Os LM foram filmados e posteriormente transcritos. Todos os sujeitos participaram espontaneamente das reuniões. Eles autorizam a utilização dos dados, estando a pesquisa amparada pela aprovação em Comitê de Ética.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira sessão do Laboratório tinha por objetivo conhecer os sujeitos e ouvir o que eles sabiam e o que pensavam sobre educação inclusiva. Contudo, antes de poder discutir a educação inclusiva em si, a discussão girou em torno de quem seriam os alunos com necessidades específicas em suas turmas. “*Quem eu achei que tinha laudo não tem laudo; quem eu achei que não tinha, tem. Daí eu to até perdida*” (P2)².

Já havia passado um mês, desde o início das aulas, e muitos professores ainda não tinham percebido esses alunos em classe. A discussão acerca de quem seriam os alunos continuou presente nos encontros seguintes.

O desconhecimento acerca do tema era afirmado por todos, o que parecia gerar angústia e insegurança. “*Eu me sinto insegura. Sem saber como*” (P8). O não-saber gerava ainda a descrença na inclusão: “*A inclusão é uma utopia*” (P4).

¹ A opção por desenvolver a pesquisa apenas com os professores do 6º Ano foi tomada junto à direção da Escola. Esse grupo de professores apresentava demanda de apoio já que estavam, pela primeira vez, recebendo alunos incluídos. A escola, há anos, tem alunos com necessidades específicas, no entanto, eles estavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A opção também se deveu ao número de participantes: a proposta do LM é mais bem manejada em grupos pequenos, nos quais todos os sujeitos têm oportunidade de se pronunciar e de trabalhar em conjunto.

² Os professores serão identificados com as letras P. Devido ao espaço se apresentará apenas poucos recortes das falas.

A segunda sessão foi planejada para explicar os aspectos legais da política de inclusão e desfazer confusões e dúvidas que apareceram no primeiro encontro. Ficou ainda mais explícito o desconhecimento: “*A gente só sabe que tem que incluir*” (P6). Aos poucos, os professores pareciam dar-se conta que são necessárias mudanças e uma melhor organização para responder à proposta de inclusão.

A terceira sessão pretendia discutir a organização da escola para atender aos alunos com necessidades específicas, a partir dos relatos dos próprios professores. Logo se viu que não existia um protocolo apontando os procedimentos a serem realizados em cada caso: “*Não existe uma formalidade [...] A gente vai fazendo*” (P3). Nesse encontro, também ressurgiu com força a discussão de quem eram os alunos considerados com necessidades específicas e atendidos na sala de recursos e quais os critérios para isso. Os professores de classe regular percebiam dificuldades em alguns alunos, enquanto que a professora da sala recursos atendia outros: “*Mas me diz uma coisa: o que o Mateus tem? – pra eu poder observar*” (P2). “*E o João não está aí?*” (P3). Aos poucos, os professores pareciam conscientizar-se de vários problemas, mas ainda não havia movimentação, nem intenção, para mudar a situação.

A quarta sessão seguiu focando na organização da escola, com o objetivo de fazer o grupo apontar e assumir algumas posturas de mudança, frente à situação que eles mesmos percebiam como problemática. Contudo, os professores pareciam não se considerar como agentes desse processo de inclusão: queixavam-se da situação, mas não viam que eram parte dela e, assim, poderiam também nela interferir. A sensação é que esperavam que alguém viesse solucionar o problema; esperavam, principalmente, que a sala de recursos resolvesse a situação: “*Ela poderia dar uma luz pra gente [...] querendo ou não, tu precisa de alguém que vai te dar uma orientação*” (P4). A falta de interação entre a sala regular e a sala de recursos era mencionada recorrentemente.

A quinta sessão foi realizado na sala de recursos, buscando diminuir a distância apontada no encontro anterior. No entanto, ao invés de explorarem esse espaço e aproveitarem para se aproximarem do trabalho ali desenvolvido, a discussão girou em torno de problemas na escola, enfatizando que os alunos com necessidades específicas eram apenas um, entre os tantos diferentes que estão na sala de aula. “*Mas esses não são o problema*” (P3). Ao colocar todos os alunos como apresentando diversos problemas, os professores se pouparam de ter que propor alternativas aos alunos incluídos. “*Tá, eu não me preocupo com a avaliação deles. Porque eles não acompanham conteúdo de jeito nenhum*” (P2).

Pensar a aprendizagem de cada aluno individualmente – alternativa que melhoraria o ensino dos alunos com necessidades específicas e também dos demais – é, na concepção dos professores, impossível e reforça a ideia da inclusão como utopia. Apesar das inúmeras queixas e do desconhecimento generalizado, num balanço geral, os professores afirmaram estarem satisfeitos com o que têm feito: “*Mas eu acho que a gente está lidando bem*” (P5). Aqui se retornou à dificuldade de encarar a situação: parecia ser preferível achar que estava bem e que esses alunos eram apenas mais uma dificuldade entre tantas, do que articular mudanças e elaborar estratégias pedagógicas diferenciadas para os alunos que apresentam necessidades específicas.

No segundo semestre de 2014, seguirão acontecendo sessões de Laboratório com o mesmo grupo. A análise aqui apresentada é parcial e não levou em conta muitos outros aspectos importantes, como por exemplo: 1) que a política de inclusão vem como imposição, 2) que a sala de recursos conta com profissionais com formação muito superficial; 3) que a organização da gestão da

escola (e também da gestão do Município e do Estado) não estabelece protocolos de ação, sendo as situações pensadas e resolvidas conforme aparecem.

4. CONCLUSÕES

As discussões com os professores indicam que a inclusão dos alunos com necessidades específicas mostra-se contraditória: os alunos estão na sala de aula e não são percebidos; há uma política que regulamenta o processo, mas ela é desconhecida; há alunos com dificuldades diversas, mas que não estariam incluídos na definição de necessidades específicas; às vezes o sentimento dos professores é de angústia diante do não-saber, porém, às vezes, acreditam estar indo bem; são necessárias mudanças, mas elas exigem tempo e organização de que os professores e a escola dizem não dispor. As sessões do Laboratório mais trouxeram à tona essas questões do que alcançaram soluções.

Com pouco tempo de intervenção esse resultado era esperado. As mudanças demoram. Os avanços dependem da evolução coletiva, do surgimento de novas configurações, como sugere o conceito de aprendizagem expansiva.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2008.

CENCI, A. Salas de Recursos Multifuncionais: configuração atual da educação especial na perspectiva da inclusão. In: ENPOS, Pelotas, 2013. **Anais ENPOS 2013**. Universidade Federal de Pelotas, 2013. p.1-4.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: **Cadernos de Educação**. n.45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2014. p.57-67.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Putting Vygotsky to work: the Change Laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Orgs.) **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007. p.363-382

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and learning at work. In: MALLOCH, M.; CAIRNS, L.; EVANS, K. & O'CONNOR, B. N. (Eds). **The sage handbook of workplace learning**. Los Angeles: Sage, 2010. p.74-89.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III**. Problemas del Desarrollo de la Písiqe. Madrid: Visor, 1995.