

INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, DOCÊNCIA E MEDIAÇÕES

HERMES, Rosméri.

Pesquisa concluída.

Curso de Especialização em Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

rosmerihermes@yahoo.com.br

Resumo:

Nas instituições escolares, a educação inclusiva propõe a inserção, a permanência e o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais. A partir desse contexto, este trabalho objetiva refletir sobre a inclusão/exclusão escolar de uma criança com deficiência mental na Educação Infantil. Para tal, utilizam-se as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein. No estudo de caso, dentro de uma abordagem qualitativa, foram utilizados os seguintes instrumentos: os aspectos escolares (Projeto Político-Pedagógico) e; a utilização de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da educação. De maneira geral, entende-se a urgência de compreender as mudanças e avanços nos processos mentais dos alunos com déficit cognitivo e resgatar os conceitos de mediação e experiências de aprendizagem mediada nas famílias e nas escolas. Além disso, torna-se importante promover a formação dos profissionais, a mudança nas práticas pedagógicas e a superação dos processos de exclusão existentes dentro das próprias instituições escolares.

Palavras-chave: deficiência mental, docência, mediações, Educação Infantil.

Introdução

A educação inclusiva, a partir da década de 90, apresenta a necessidade da sociedade se adaptar para incluir efetivamente nas diversas dimensões sociais a pessoa com deficiência. Especificamente, na escola, propõe a inserção, a permanência e o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais. Com isso, espera-se que as escolas regulares operacionalizem essa proposta. Então, pode-se perceber que os problemas começam a aparecer.

Teoricamente, os fundamentos da educação inclusiva são perfeitamente aplicáveis. Mas, quando professores não-especialistas em Educação Especial ou mesmo com poucas informações sobre a área têm que receber em sua classe comum alunos com necessidades educacionais especiais deparam-se com uma série de objetivos inviáveis, metodologias inadequadas, avaliações que negam as individualidades, entre outros.

Perante essa problemática da educação inclusiva, inscreve-se este trabalho, derivado de uma pesquisa concluída em nível de pós-graduação. Neste, objetiva-se refletir sobre a inclusão/exclusão escolar de uma criança com deficiência mental na Educação Infantil. Para tal, utilizam-se as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein. Essas teorias amparam o trabalho de cunho qualitativo na qual se encontra o estudo de caso. Nesse foram utilizados os seguintes instrumentos: aspectos escolares (Projeto Político-Pedagógico) e utilização de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais.

Esse objetivo e metodologia permitem considerar as características do déficit cognitivo e aquelas que advêm dos meios de interação da aluna. Assim, o processo de inclusão escolar passa a ser influenciado por questões pertinentes a organização dos contextos sociais e das pessoas que mediam o processo de construção dos conhecimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, evita-se pensar apenas nas limitações trazidas pelo déficit cognitivo e ampliam-se as possibilidades de utilizar as abordagens de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein nas instituições escolares.

Desenvolvimento

Compreendendo a importância dos fatores distais e proximais no desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educacionais especiais, explanar-se-ão esses fatores a partir das contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein. De antemão, se sabe que o pesquisador romeno desenvolveu especificamente proposições teóricas acerca dos fatores distais e proximais. Mas, são inegáveis as contribuições dos estudos vygotkianos acerca desses fatores, especialmente, àquele que compreende o conceito de mediação.

Nos fatores distais, Fonseca (1998) descreve os endógenos, endoexógenos e exógenos. Os fatores distais endógenos abrangem as condições hereditárias / genéticas, as condições orgânicas e o nível de maturidade. Os fatores distais endoexógenos são: o nível de maturidade, o equilíbrio emocional da criança e dos pais e a estimulação do envolvimento. Por fim, os fatores distais exógenos envolvem a estimulação do envolvimento, a situação econômica e social, o nível de estudos dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, as diferenças culturais.

As condições hereditárias / genéticas podem ser expostas como as características orgânicas que o ser humano herda de seus pais. Esse processo acontece na transmissão de características dos pais aos filhos pelas células reprodutoras existentes nos cromossomos - os genes.

As condições orgânicas são próprias do indivíduo, ou seja, derivadas dos seguintes sistemas: ósseo, circulatório, respiratório, nervoso, linfático, digestivo, urinário, endócrino, muscular, reprodutor. Assim, sendo biológicas, cooperam com o desenvolvimento, com as mudanças estruturais dos organismos.

O nível de maturidade corresponde ao alcance das condições psicológicas previstas. Certamente, a estruturação dessas condições depende das situações presenciadas pelo indivíduo no processo de construção dos conhecimentos cotidianos e/ou científicos.

O equilíbrio emocional diz respeito ao estado afetivo da criança e dos pais. Esse pode influenciar no processo de desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais porque o estado afetivo perpassa as relações dos indivíduos. Assim,

os laços de acolhida, aceitação, proteção, segurança e carinho não devem se ausentar da vida de pais e filhos.

A estimulação do envolvimento comporta um ambiente com estímulos significativos que possam atuar sobre o organismo buscando, dessa maneira, modificar as atividades do ser humano sobre o meio. Esses estímulos podem estar presentes no meio físico e social, podendo ser internos e/ou externos ao indivíduo.

A situação econômica e social da família interfere nas condições de modificabilidade cognitiva da criança que apresenta déficit cognitivo. Se a família apresentar recursos financeiros e desfrutar de uma boa convivência social, essa criança terá oportunidades de conviver em instituições com profissionais especializados, inclusive, os da área da educação especial. Esses profissionais podem contribuir para a construção de conceitos cotidianos e/ou científicos por essas crianças. Além disso, famílias econômica e socialmente estáveis podem mudar positivamente as relações com as crianças com déficit cognitivo. Claro, esse aspecto comporta exceções porque existem famílias que, mesmo sem estrutura econômica e/ou social satisfatória, auxiliam na promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos.

O nível de estudos dos pais e/ou responsáveis contribui significativamente na forma de perceber a deficiência da criança. Isso significa que quanto maior o conhecimento – geralmente, construído em instituições escolares – maior a probabilidade de perceber a deficiência pela abordagem ativa do déficit cognitivo e de romper com os estigmas, estereótipos e preconceitos que, muitas vezes, são produzidos nos ambientes sociais.

As diferenças culturais correspondem aos pensamentos, atitudes, normas e valores que marcam os grupos sociais e são transmitidas de geração em geração. Tanto para Vygotsky quanto para Feuerstein, essas diferenças não estão associadas a juízos de valor. Por isso, cada indivíduo carrega importantes marcas do seu grupo social.

Nos fatores proximais, encontram-se os estudos de Lev Semionovitch Vygotsky sobre a mediação e de Reuven Feuerstein sobre a experiência de aprendizagem mediada (FONSECA, 1998). Nesse sentido, esses fatores dizem respeito à existência da mediação / experiência de aprendizagem mediada nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na teoria vygotskiana, na zona de desenvolvimento proximal, os indivíduos realizam algumas ações com o auxílio de outras pessoas. Nessa atuação pretende-se favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos.

No caso de crianças e/ou adolescentes com déficit cognitivo, a mediação pode ser realizada pela família e pelos profissionais da educação, especialmente, educadores especiais. Mas, essa mediação desafia os pais ou responsáveis e os profissionais da educação a intencionalizar as atividades instrucionais ou educacionais para ir ao encontro

das necessidades e das possibilidades de modificabilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, as atividades contribuem para perceber como o indivíduo está realizando suas operações mentais e não simplesmente o resultado dessas.

Nos estudos de Feuerstein, o conceito de mediação corresponde às experiências de aprendizagem mediada. Essas experiências são demasiadamente importantes para o desenvolvimento cognitivo de crianças/adolescentes com necessidades educacionais especiais, pois se a pessoa ficar privada de situações mediativas sofrerá severas conseqüências nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Beyer (1996) explica que, nas proposições do pesquisador romeno, essas experiências influenciam e são mais agravantes no desenvolvimento “normal” dos indivíduos do que os fatores distais.

Por fim, considerando fatores distais e proximais no desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educacionais especiais, pode-se perceber a viabilidade da educação inclusiva para o sistema educacional brasileiro. Obviamente, isso implica o redimensionamento de teorizações e práticas escolares.

Metodologia

Neste trabalho, optou-se pela abordagem de cunho qualitativo na qual se encontra o estudo de caso. O estudo de caso visa delimitar uma situação específica dentro de um universo investigativo (SANTOS, 2001). Assim, selecionou-se como problemática o processo de inclusão escolar de uma aluna com necessidades educacionais especiais, identificada como “A”, na Educação Infantil.

Na compreensão da problemática selecionada foram utilizados os seguintes instrumentos: os aspectos escolares (Projeto Político-Pedagógico) e a utilização de entrevistas semi-estruturadas com profissionais. Na instituição escolar da rede particular de ensino, analisei o Projeto Político-Pedagógico e entrevistei duas professoras que serão identificadas aleatoriamente por P1 e P2. A primeira possui formação em Pedagogia Séries Iniciais e Habilitação as Matérias Pedagógicas do 2º Grau. A segunda professora possui Licenciatura Curta em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Atua como professora há dez anos, sendo seis na Educação Infantil e quatro anos na primeira série do Ensino Fundamental. Essas profissionais da educação foram escolhidas porque interagiram com “A” no seu processo de escolarização. Assim, possibilitam compreender além dos fatores distais e proximais, os fundamentos e as problemáticas da educação inclusiva.

Resultados e Discussões

A instituição da rede privada, situada em Arroio do Tigre, município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, na qual “A” permaneceu por seis anos na Educação Infantil, oferece as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil (Jardim I, I e III), Ensino

Fundamental, Ensino Médio – Habilitação Magistério, Educação Profissional – Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática.

No Projeto Político-Pedagógico da referida instituição, observou-se a inexistência de referência aos documentos legais e outras abordagens teóricas que auxiliam o processo de viabilização da inclusão escolar. Apesar dessa não sistematização dos documentos, a instituição tem alunos com necessidades educacionais especiais integrados nas salas de aula. Nesse sentido, descreverei a concepção de homem – aluno, a concepção de educação e a proposta metodológica dessa instituição.

Na concepção de homem, os alunos são percebidos como “seres personalizados capazes de desenvolver integralmente suas potencialidades”. Da mesma maneira, na concepção de educação, encontra-se esse processo como “o empenho que o homem e a sociedade assumem para humanizar-se e personalizar-se, para agir na transformação da sociedade tornando-a mais justa e fraterna, para a formação integral e integradora”. Assim, mesmo partindo de uma perspectiva cristã e produzindo um discurso humanista, esse documento não sistematiza os pressupostos de educação inclusiva e de uma aprendizagem significativa. Ou seja, não menciona os alunos com necessidades educacionais especiais que estão integradas nas salas de aula.

Na proposta metodológica, tem-se como principal fundamento Cristianismo. Nesse, encontra-se que os profissionais da educação e as propostas de trabalhos desenvolvidas com os alunos devem pensá-los como “o principal elaborador de seu conhecimento, com competências relacionadas com a inovação, a criatividade, a harmonia entre a vontade e a inteligência, o trabalho em equipe, a cidadania e a autonomia na tomada de decisões (...)”. Nesse contexto, esse documento ao mesmo tempo em que aponta a individualidade dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem também coloca a necessidade de alcançar as competências/habilidades propostas nas diferentes etapas de ensino. Nesse momento, os professores são colocados como responsáveis em promover o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Esses elementos demonstram uma fragilidade teórico-prática no documento e na implementação de uma proposta de educação inclusiva. Isso significa que as descrições contidas na concepção de homem, educação e prática metodológica são superficiais. Em alguns momentos, esses elementos atentam aos pressupostos da teoria humanista. Mas, também afirmam a necessidade de manter a disciplina e avaliar o rendimento escolar.

Nessa instituição escolar, além do estudo do Projeto Político Pedagógico, também foram entrevistadas as professoras P1 e P2. Ambas atuaram com “A” durante os seis anos em que permaneceu na Educação Infantil.

A chegada e a permanência da aluna foram sentidas e interpretadas de diferentes formas por essas profissionais. Conforme P1 “quando a criança chegou ao Jardim III, ela já

havia passado pelo Jardim II, sua adaptação foi tranquila (...). Adorava jogar mico, ficava pertinho da professora que ajudava. Ela segurava os cartões. Vibrava com os colegas”. Já para P2 “foi um grande desafio, para mim professora que não tinha orientação alguma para trabalhar com uma criança com deficiência. Procurei ajuda com a família que mantinha contato diário e com profissionais que davam assistência à criança e a família. Li muito. Observei que no início as crianças (colegas) a olhavam de maneira ‘desconfiados’, talvez com medo, curiosas. Com o passar do tempo eles foram entendendo as limitações desta colega e a ajudavam. Esta criança foi minha aluna por vários anos, cada turma agia de uma forma. A última turma questionava muito o comportamento dela”. Procurando analisar essas informações acerca da chegada e permanência de “A” nas turmas de Educação Infantil, percebeu-se que ambas as profissionais põem em ênfase a sua chegada e não mencionam em nenhum momento a sua saída.

A profissional P2 destacou as relações construídas entre “A” e seus colegas. Essas variavam de acordo com os grupos, mas em uma turma observou-se a existência de muitas interrogações sobre os comportamentos de “A”. Obviamente, essa situação evidencia que os estigmas, preconceitos, estereótipos também são construídos nas salas de aulas. Afinal, os alunos, vindos de ambientes familiares diferentes, trazem consigo os pensamentos, atitudes, valores de seus grupos. Assim, acabam reproduzindo esses sistemas nas relações com um colega com deficiência. Se, os profissionais que estão organizando o processo de ensino e aprendizagem não tiverem conhecimento desses sistemas podem acabar auxiliando na disseminação dos estigmas, preconceitos, estereótipos.

Ainda, nos relatos das duas profissionais, observei que as interações aconteciam espontaneamente na sala de aula. A profissional P1 reporta a idéia de que “a turma toda interagiu com ela nas brincadeiras. Era uma turma que gostava muito da colega. Eles a protegiam”. Já para P2 “as crianças nos primeiros anos não interagiam tanto. Como falei tinham receio e como eu, não a entendiam. Com o passar do tempo brincavam, ajudavam nos trabalhos, ajudavam a vesti-la, davam a mão para caminhar. Cuidavam e protegiam a colega”.

Essas colocações evidenciam uma proposta pedagógica assistencialista centrada na importância de cuidar da aluna com necessidades educacionais especiais. Nessa, as interações aparentam ocorrer apenas com os colegas. Assim, as professoras não evidenciam propostas de trabalho pensadas e planejadas para potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de “A”. Nesse caso, parece-me que as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky acerca da mediação e de Reuven Feuerstein sobre as experiências de aprendizagem mediada são desconhecidas ou desmerecidas no trabalho das profissionais.

Mesmo sem a organização de uma proposta de trabalho que valorize a mediação, as experiências de aprendizagem mediada, acredita-se que as profissionais estavam um pouco preocupadas com as necessidades especiais da menina. Nesse sentido, destacam-se os seguintes registros de P1 e P2, respectivamente: “Eu sempre estava em contato com especialistas os quais me ajudavam dando idéias de atividades, pois na faculdade não somos preparados”; “Minha maior preocupação era fazer com que esta criança não ficasse excluída, o que ocorria muitas vezes era deixar a turma toda de lado para poder ajudá-la. A maior dificuldade realmente nos primeiros tempos era entendê-la”.

Essas afirmações permitiram-me compreender que a instituição escolar poderia ter tomado outros rumos com a chegada desta menina. Nota-se que mesmo com os pequenos esforços das profissionais na busca de informações, as condições eram precárias devido a falta de recursos humanos e tecnológicos e, principalmente, pelas condições de formação das próprias professoras.

Além das condições de chegada, das interações com os colegas, das preocupações e angústia das professoras frente a uma aluna com deficiência, precisava compreender a permanência de “A” nas turmas de Educação Infantil durante seis anos, ou seja, perceber os progressos no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa direção, P1 informou que “seu processo foi bastante lento, lembro quando estávamos trabalhando sobre os índios e a aluna começou a pronunciar a palavra índio. Os colegas fizeram a maior festa e a aluna junto, gritando com alegria palavra. Ela gostava de desenhar no quadro negro”. As indicações de um processo lento podem remeter as limitações, aos comprometimentos implicados no déficit cognitivo. Mas, entendo que esse não pode ser o pressuposto do trabalho com um aluno com necessidades educacionais especiais. Os profissionais da educação precisam perceber que essas pessoas também têm possibilidades de avançar, de construir conhecimentos cotidianos e/ou científicos. Além disso, a mera pronúncia da palavra índio pela criança/adolescente – sem sentido, sem significado – e a sua utilização como um pressuposto de ensino acabam referenciando uma proposta de trabalho baseada na abordagem teórica empirista. Logo, acaba-se visualizando o estímulo, a resposta, o reforço, a punição ou exclusão.

A profissional P2 relatou que “esta criança evoluiu muito com o convívio dos colegas. Era uma criança sem perspectiva no sentido de aprendizagem, diagnosticaram que ela não iria caminhar, nem falar e, no entanto ela jogava bola, cantava e chamava alguns colegas e a professora. Claro que não foi um trabalho apenas desta escola, mas era aqui que ela convivia com outras crianças”. Essa referência também mostra que o déficit cognitivo foi traçado pelos diagnósticos clínicos e pedagógicos como um quadro estável, irreversível, imutável, passivo. Destarte, quando chegou à turma de Educação Infantil, os estereótipos e os preconceitos relativos à educação da criança/adolescente já haviam sido traçados.

Felizmente, mesmo sem a implementação de uma proposta de educação inclusiva, os pequenos esforços da profissional e as interações com as crianças propiciaram alterações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança/adolescente. Talvez, com os aportes teóricos utilizados nessa investigação, poderia haver outros progressos na escolarização de “A”.

Conclusões

A partir do Projeto Político-Pedagógico e das entrevistas semi-estruturadas com profissionais, surge a necessidade de abrir caminhos e perspectivas para “aqueles” que aguardam a permanência e o sucesso escolar. Nessa perspectiva, o estudo de caso de “A” poderia apresentar um final distinto, ou seja, de uma criança que teve avanços maiores aos que foram detalhados pelos profissionais que trabalham com ela. Se as abordagens teóricas fossem voltadas aos pressupostos de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein em relação à importância da mediação / experiências de aprendizagem mediada e da compreensão das mudanças e avanços nos processos mentais dos alunos que apresentam déficit cognitivo, essa história poderia não ter marcas de aprendizagem desperdiçadas, culminando em insucesso escolar.

Afinal, apesar das condições vivenciadas pela aluna nesse estudo de caso não serem favoráveis à proposta inclusiva, as leituras realizadas são enfáticas em apontar que a inclusão de alunos com déficit cognitivo em classes comuns, especialmente, na Educação Infantil, contribui positivamente para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Por isso, torna-se imprescindível compreender as mudanças e avanços nos processos mentais dos alunos com déficit cognitivo e resgatar os conceitos de mediação e experiências de aprendizagem mediada nas famílias e nas escolas. Além disso, torna-se importante promover a formação dos profissionais, a mudança nas práticas pedagógicas e a superação dos processos de exclusão existentes dentro das próprias instituições escolares.

Referências

BEYER, Hugo Otto. *O fazer psicopedagógico. A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Editorial Notícias, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997, t. 5.