



Revista de Enfermagem

UFPE On Line

ISSN: 1981-8963

ORIGINAL ARTICLE

INVESTIGATION AND REFLECTION OF EDUCATORS ON THEIR PRACTICAL EXPERIENCES OF THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION

PROBLEMATIZAÇÃO E REFLEXÃO DE EDUCADORAS SOBRE AS VIVÊNCIAS DA REALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

PROBLEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN DE EDUCADORAS SOBRE LAS VIVENCIAS DE LA REALIDAD DEL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR

Fabiola Hermes Chesani¹, Rosita Saupe²

ABSTRACT

Objective: to investigate and reflect on the process of school inclusion, based on the experiences of educators in the classroom and in the Circle of Culture. **Method:** this qualitative research was carried out in the town of Itajaí, Santa Catarina. For the data collection, the Circle of Culture was used, which was supported by the "Research Itinerary". The technique used in each meeting was workshops. A group of teachers of a Municipal School in Itajaí (SC) took part in the study. The project was approved on 04/28/2006, under protocol 71/2006. **Results:** six meetings were held in the school, and six teachers took part in the study. The generating themes included: anatomy and physiology of the central nervous system, cerebral palsy, autism, Down's syndrome, hyperactivity, learning difficulty, legal context, and physiotherapy. The teachers felt they were not, or had not been sufficiently prepared for the work of school inclusion, and that physiotherapy would be of assistance in meeting this challenge. **Conclusion:** the educators reflected on their practical experiences relating to the process of school inclusion, and exchanged experiences and knowledge. Physiotherapy, as knowledge mediated by the physiotherapist, is an effective form of contribution to educators in the process of school inclusion. **Descriptors:** physiotherapy; education; school inclusion.

RESUMO

Objetivo: problematizar e refletir sobre o processo de inclusão escolar, considerando as vivências dos educadores em sala de aula e no Círculo de Cultura. **Método:** a pesquisa foi do tipo qualitativa e realizada no município de Itajaí, Santa Catarina. Para a coleta dos dados empregou-se o Círculo de Cultura, o qual tem como sustentação o 'Itinerário de Pesquisa'. A técnica utilizada em cada encontro foram as oficinas. Participou do estudo um grupo de professores que atuam numa Escola Municipal de Itajaí (SC). O projeto foi aprovado em 28-04-06 sob o protocolo 71/2006. **Resultados:** realizaram 6 encontros na escola e 6 professores participaram do estudo. Os temas geradores incluíram: anatomia e fisiologia do sistema nervoso central, paralisia cerebral, autismo, síndrome de down, hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, contexto legal e fisioterapia. As professoras consideraram não estarem ou não terem sido preparadas para o trabalho de inclusão escolar, a fisioterapia contribuiria neste desafio. **Conclusão:** as educadoras refletiram sobre as vivências da realidade do processo de inclusão escolar e trocaram experiências e saberes. A fisioterapia, com o conhecimento mediado pelo fisioterapeuta, se configurou como uma forma efetiva de contribuição às educadoras no processo de inclusão escolar. **Descritores:** fisioterapia; educação; inclusão escolar.

RESUMEN

Objetivo: problematizar y reflexionar sobre el proceso de inclusión escolar, considerando las vivencias de los educadores en el aula y en el Círculo de Cultura. **Método:** la investigación cualitativa fue realizada en el municipio de Itajaí, Santa Catarina. Para la recolección de los datos se utilizó el Círculo de Cultura, cuya sustentación es el 'Itinerario de Investigación'. La técnica utilizada en cada encuentro fueron los talleres. Participó en el estudio un grupo de profesores que trabajan en una Escuela Municipal de Itajaí (SC). El proyecto fue aprobado el 28 de abril de 2006 bajo el protocolo 71/2006. **Resultados:** se realizaron seis encuentros en la escuela y seis profesores participaron en el estudio. Los temas generadores incluyeron: anatomía y fisiología del sistema nervioso central, parálisis cerebral, autismo, síndrome de Down, hiperactividad, dificultad de aprendizaje, contexto legal y fisioterapia. Las profesoras consideraron que no estaban o no habían sido preparadas para la labor de inclusión escolar, y que la fisioterapia contribuiría en este desafío. **Conclusión:** las educadoras reflexionaron sobre las vivencias de la realidad del proceso de inclusión escolar e intercambiaron experiencias y saberes. La fisioterapia, con el conocimiento mediado por el fisioterapeuta, se configuró como una forma efectiva de contribución a las educadoras en el proceso de inclusión escolar. **Descriptores:** fisioterapia; educación; inclusión escolar.

¹Fisioterapeuta. Docente da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí (SC), Brasil. E-mail: fabiola.chesani@univali.br; ²Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Docente da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí (SC), Brasil. E-mail: saupe@amja.org.br

INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹, 25 milhões de brasileiros, que corresponde a 14,5 % da população total, têm algum tipo de deficiência. Se somarmos a estes números os familiares, amigos e profissionais envolvidos diretamente com os portadores de deficiências, ampliam-se ainda mais a magnitude deste problema ainda pouco discutido e conclui-se que uma importante parcela da população brasileira enfrenta as diversas dificuldades impostas às pessoas com deficiência.²

A mobilização para a integração destas pessoas pode estar relacionada à conjuntura histórica de três fatores: as grandes guerras mundiais, o fortalecimento dos Direitos Humanos e o avanço científico.³

A Segunda Guerra Mundial gerou um grande número de mutilados e uma escassez de mão de obra. Esta realidade conduziu a necessidade de programas de reabilitação dessas pessoas para a inserção no mercado do trabalho. Em virtude das guerras surge o Movimento pelos Direitos Humanos, que priorizava a criação de condições de vida, nos padrões normais, também para aos portadores de deficiência.⁴

Em 1948 A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmou que todas as pessoas têm direito à educação. A “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” realizada em 1994 aprovou a Declaração de Salamanca, que defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, nos sistemas comuns de ensino.³

No contexto brasileiro ainda temos como marco a Constituição Federal de 1988 que estabelece atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, principalmente na rede regular de ensino.⁵

O trabalho intitulado Tendências epistemológicas da pesquisa em educação especial no Brasil: a análise das dissertações e teses do Programa Pós Graduação Educação Especial /UFSCar, identificou que a produção científica no âmbito da educação especial no Brasil não tem havido grande inclinação por parte dos pesquisadores da área no estudo desta problemática, mais precisamente, no que se refere aos seus aspectos teórico-filosóficos e epistemológicos.⁶

Na busca da educação para todos, ao entrarem para a escola, as crianças que possuem alguma necessidade educativa

especial terão que se integrar e participar obrigatoriamente de três estruturas distintas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem; a integração professor-aluno; e a interação aluno-aluno.⁵

Para que haja a verdadeira integração professor-aluno e o ambiente de aprendizagem, é necessário que o professor da sala regular e os especialistas em educação das escolas tenham conhecimento sobre o que é necessidade especial, quais são seus principais tipos, causas, características, tomem ciência do diagnóstico, prognóstico e as necessidades educativas de cada aluno.⁷

A grande barreira se constituiu e continua sendo, formação e a capacitação de recursos humanos, ou seja, a formação inicial e continuada dos professores das classes regulares para atuarem em escolas inclusivas. A inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, requer um modelo diferente das propostas existentes. Essa proposta diferenciada parte dos conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas desses profissionais e aponta para a necessidade dos professores interagirem com seus colegas, formarem grupos de estudos nas escolas para discussão e compreensão dos problemas educacionais sob a luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade.⁸

Para provocar mudanças na realidade brasileira e se aproximar de uma premissa ideal, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, enfatizando dois grandes temas: a organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais e a formação inicial e continuada do professor.⁹

Nas escolas, a fisioterapia atua na educação inclusiva, em que o maior desafio é promover a educação e a reabilitação dos alunos com necessidades de aprendizagem e necessidades especiais. A idéia central da fisioterapia é a de que, no ambiente da escola regular, o aluno com necessidades educacionais especiais desenvolva as suas potencialidades. Esta modalidade terapêutica tem como norteadora as possibilidades transformadoras da educação. As possibilidades de transformação estão embasadas nos processos em que os alunos encontrem realmente, na rede de ensino regular, um ambiente favorável. Isso inclui não só os aspectos reabilitatórios e ergonômicos, mas a formação continuada dos educadores. Esta premissa está fundamentada no postulado que afirma que só conhecendo o indivíduo e sua circunstância é possível uma ação eficiente e permanente.

Mas sempre lembrando que não existe um que sabe e outro que não sabe, mas dois que sabem coisas distintas.¹⁰

OBJETIVO

- Problematicar e refletir sobre o processo de inclusão escolar, considerando as vivências dos educadores em sala de aula e no Círculo de Cultura.

MÉTODO

A pesquisa foi do tipo qualitativa, realizada no município de Itajaí, litoral de Santa Catarina-SC. Para a coleta dos dados foi utilizado o Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire. O Círculo de Cultura é uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional. É formado por um grupo de pessoas que tem uma situação existencial em comum, que as une na busca de soluções compartilhadas.¹¹

O Círculo de Cultura se desenvolve tendo como sustentação um método científico denominado 'Itinerário de Pesquisa', composto de etapas que se inter-relacionam.¹⁰ Estas etapas estão apresentadas na sequência.

a. Etapa da investigação: busca de tema ou palavra geradora, que é aquela extraída do universo do cotidiano dos participantes do Círculo de Cultura. Muitas vezes pode surgir uma situação na qual os indivíduos do grupo não expressem concretamente os temas geradores, sugerindo a inexistência dos mesmos. Mas, o que acontece é o aparecimento do "tema do silêncio". Este fato nos faz pensar que os indivíduos se calam diante da força esmagadora de "situações-limite" e adaptam-se a ela. Freire orienta que estas situações não devem ser contornadas, mas analisadas, estudadas nos seus diferentes aspectos e enfrentadas, pois senão elas ressurgirão com força redobrada mais à frente^{11, 12}.

b. Etapa da tematização: momento de tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas geradores. São codificados e decodificados os temas na fase de tomada de consciência. A codificação é a representação de uma situação de sua vida, e se relaciona com a palavra geradora. Abrange aspectos do problema que se quer estudar. Na decodificação os participantes do Círculo de Cultura formulam os seus entendimentos do tema em questão. Nesta etapa é importante recorrer a fontes de dados e informações que ajudem na compreensão da realidade. Podemos trazer especialistas, filmes, textos para auxiliar neste processo.^{11, 12}

c. Etapa da problematização: de posse de novos conhecimentos sobre a realidade, o educador inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada, quando deve acontecer o desvelamento crítico. Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. É uma ação necessária para que as pessoas possam enxergar e analisar fenômenos, processos e coisas. O objetivo final do método é a conscientização. A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora, ato do educando. Conhecendo as coisas a fundo e descobrindo o que tem no seu interior, pode-se transformá-las.^{11, 12}

O Círculo de Cultura é coordenado por um dos seus componentes, como facilitador dos trabalhos. O facilitador é a pessoa do grupo que vai se colocar e ser colocada como organizador das questões básicas dos encontros e os encaminhamentos que surgirem das relações e do convívio dos componentes do Círculo de Cultura.^{11, 12}

Para dinamizar os encontros no Círculo de Cultura, especialmente na fase de tematização, quando trouxemos convidados, foi utilizada a técnica de oficina. A prática das oficinas consiste precisamente na prática do ofício de pensar e sentir sobre a vida. A matéria do seu trabalho é a história de cada um e a história de todos que poderão ser reveladas e transformadas pela força dos argumentos e dos sentimentos compartilhados.¹³

A vivência da oficina implica num esforço pessoal e coletivo, associado à abordagem da dimensão afetiva e emocional da pessoa, que permita a desconstrução e reconstrução social dos valores, das crenças, dos preconceitos, dos tabus sociais e historicamente construídos. As oficinas se constituem em intervenção psicossocial, com poder de promover mudanças significativas no indivíduo e na comunidade. Assim, a oficina, é construção coletiva, fruto do esforço de cada um e de todos. É lugar de aprendizado, de capacitação e de diálogo.¹³

O projeto relativo a este estudo foi inscrito no Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP) e aprovado pela Comissão de Ética da UNIVALI conforme parecer número 71/2006.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro encontro teve como objetivo estabelecer vínculo com as participantes e programar as atividades. Dos 35 (trinta e cinco) professores que atuam na escola básica

6 (seis) participaram deste estudo. Houve somente seis participantes porque as oficinas foram realizadas no horário de atividade escolar das 14:30 às 15:30 hs, e a escola estava com carência e professores. Não foi possível realizar as oficinas em outro horário devido à disponibilidade da escola. Estas, depois de informadas sobre detalhes do projeto, afirmaram seu interesse em participar, assinando, de forma espontânea, o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a publicação de seus depoimentos, anotações em diário de campo, gravações e fotos. Para resguardar o anonimato, foram omitidos os nomes das participantes. Cada participante recebeu um nome fictício de cores, em que cada uma escolheu uma cor espontaneamente (rosa, verde, vermelho, roxo, azul e amarelo). Após o esclarecimento do projeto a participante Rosa declarou:

Isto é ótimo, tenho muitas dificuldades com hiperativo, tudo que é para aprender é bom (Rosa).

Foram realizados 6 (seis) encontros, todos nas dependências da Escola Básica.

As 6 (seis) educadoras eram do sexo feminino. Quanto à formação, 3 (três) eram graduadas em pedagogia, 2 (duas) estavam cursando na mesma área e uma é graduada em história. Apenas uma tem pós-graduação completa e outra educadora está cursando pós-graduação.

O Plano Nacional de Educação afirma que quanto à qualificação dos profissionais a situação é bastante boa, pois apenas 3,2% dos professores, em 1998, tinham somente ensino fundamental completo ou incompleto. Os dados da amostra foram superiores a esta realidade, pois somente duas professoras estavam cursando graduação e já a possuíam.⁹

Um estudo investigou as concepções de dez professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade no interior paulista, sobre inclusão escolar. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se a falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestão destacaram-se: a necessidade de orientação de uma equipe multidisciplinar, formação continuada, infra-estrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a estes alunos, atitude positiva dos agentes, além do apoio da família e da comunidade.¹⁴

Entre as necessidades mencionadas pelos autores podemos destacar: a formação específica e continuada dos educadores, a

orientação na prática cotidiana, o apoio familiar e técnico.^{15, 16, 17, 18}

Apesar da necessidade de preparação adequada dos educadores estar preconizada na Declaração de Salamanca e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, como fator fundamental para a mudança em direção às escolas inclusivas, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos educadores para o trabalho com a diversidade dos educandos.¹⁴

A escola tem atualmente matriculados 715 (setecentos e quinze) alunos e destes 35 (trinta e cinco) são portadores de necessidades especiais, representando 4,6 % do total. Os diagnósticos médicos são os mais variados. Destes 35 (trinta e cinco) alunos 30 (trinta) tem diagnóstico de deficiência mental, 1 (um) de deficiência física, 1 (um) de condutas atípicas, 1 (um) de deficiência múltipla e 1 (um) de síndrome de down. É importante ressaltar que os alunos com diagnóstico de hiperatividade estão incluídos no grupo de deficiência mental. O acesso destas crianças à escola ocorreu em função do interesse dos pais e aceitação da escola em incluí-los.

Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 10% da população apresenta necessidades especiais. A deficiência mental é citada como o transtorno mais comum, em crianças e adolescentes incluídos no ensino regular.¹⁹

O segundo encontro objetivou a investigação temática da inclusão escolar ao portador de necessidade especial e a busca dos temas geradores. Para tal, foram distribuídas tarjetas de cartolinas, pincel e fita crepe para que elas respondessem à seguinte pergunta com uma palavra ou frase individualmente: em que a fisioterapia poderia contribuir nesse aperfeiçoamento de processo de inclusão escolar?

A parte do cérebro como funciona na agitação (Vermelho)?

Nós temos vários casos diferentes de portador de necessidade especial, um é diferente é do outro, não é a mesma coisa (Azul)?

Como que acontece a deficiência do cérebro (Rosa)?

O levantamento dos temas geradores, primeira etapa do método, levou a definição das necessidades e prioridades estabelecidas pelas educadoras, e que incluíram: anatomia e fisiologia do sistema nervoso central,

paralisia cerebral, autismo, síndrome de down, hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, contexto legal e fisioterapia. Percebeu-se que os temas selecionados estavam relacionados aos fatores orgânicos e biológicos relativos aos diagnósticos pertinentes às necessidades especiais dos alunos. Na sequência dos encontros, cada tema gerador foi codificado e decodificado (tematização).

Os temas geradores, levantados pelas participantes do nosso estudo, não contemplaram a questão da sociabilidade, e nem da inclusão escolar como política pública. As inquietações se concentraram na busca de respostas quanto aos fatores orgânicos e biológicos que explicam os diagnósticos dos Portadores de Necessidades Especiais PNE. A explicação para este fato está nos postulados de Briceño-Leon (1996), ao enfatizar que devemos conhecer e contar com o ser humano. Este princípio apresenta um postulado que poderia ser definido assim: só conhecendo o indivíduo e suas circunstâncias, é possível uma ação eficiente e permanente. Conhecer o indivíduo significa compreender as suas crenças, seus hábitos e papéis e suas circunstâncias, que são as condições objetivas da situação real em que vivem as pessoas.⁹

A Teoria Motivacional de Maslow (2001) também auxilia a compreender a escolha pelos temas geradores biológicos pelas educadoras. Pois, esta teoria busca compreender e explicar o que energiza, dirige e sustenta o comportamento humano. Para ele o comportamento é motivado por necessidades fundamentais, demonstrado na hierarquia da pirâmide da Teoria Motivacional, em que na base estão as necessidades fisiológicas, seguido das necessidades de segurança, social, auto-estima e auto-realização.¹⁹

A teoria ressalta que é impossível a uma pessoa com necessidades fisiológicas pensar em liberdade, amor, sentimentos humanitários e de respeito, pois tais conceitos “não preenchem as necessidades fisiológicas”. Esta premissa respalda os temas geradores elencados pelas educadoras, pois como estas vão pensar em políticas públicas de inclusão escolar e sociabilidade se a necessidade básica, que é a compreensão das ‘deficiências’ dos seus alunos e como manejá-las é o seu problema imediato. Deve-se considerar que o indivíduo só procura satisfazer as necessidades do nível seguinte da pirâmide da Teoria Motivacional após o mínimo de satisfação das anteriores, então num próximo momento, após as educadoras satisfazerem a primeira necessidade humana

da pirâmide hierárquica (fisiológica) estas buscarão estímulos que visem superar as do nível seguinte, como a necessidade de segurança e social, na qual se inclui a sociabilidade e política pública em inclusão escolar.¹⁹

A esta teoria incrementou o desejo do ser humano de saber e conhecer os outros. Há uma necessidade natural do ser humano de buscar o sentido das coisas de forma a organizar o mundo em que vive. Estas necessidades são chamadas de cognitivas e incluem o desejo de saber e de compreender, sistematizar, organizar, analisar e procurar relações e sentidos.

Neste sentido natural do ser humano de conhecer a realidade, compreender o que está acontecendo com os alunos, organizar e dar sentido ao mundo da educação inclusiva, as educadoras direcionaram os temas geradores para questões biológicas. Desta forma entende-se que as mesmas procuram ‘ser mais’ na medida em que se interessam em compreender a pessoa a ser incluída na escola regular.²¹

O argumento mais freqüente dos educadores é não estarem ou não terem sido preparados para o trabalho de inclusão escolar. Acredita-se que um dos fatores que contribui para esta reação é a falta de conhecimento para ensinar os alunos com deficiência ou dificuldade de aprender, principalmente na conceituação, na etiologia, nos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam saber aplicar métodos e técnicas específicas para aprendizagem escolar desses alunos.⁴

O terceiro encontro objetivou a tematização e a problematização dos temas geradores, anatomia e fisiologia do sistema nervoso (SN). Nesta oficina as educadoras desenharam numa cartolina o significado do SN.

O sistema nervoso encaminha a toda hora impulso para o corpo todo (Verde).

A facilitadora desta oficina foi uma professora convidada do curso de fisioterapia, especialista em neurologia, esta problematizou a anatomia e fisiologia do sistema nervoso. A palavra memória foi muito problematizada.

Quando não batemos a cabeça como que acontece a perda de memória? (Amarelo)

A memória está aonde no cérebro. (Verde)

Se o stress leva a perda de memória, eu estou preocupada agora. (Verde)

O cansaço e a sobrecarga de trabalho levam a perda de memória? (Amarelo)

Um estudo quali-quantitativo envolvendo 163 professores do ensino fundamental de Santa Maria-RS, investigou o estresse e os seus principais agentes desencadeadores, frente à inclusão escolar de alunos PNE. Neste estudo, foram identificados vários agentes estressores com os quais os educadores têm que lidar no seu cotidiano profissional. A falta de preparo para o processo de inclusão escolar foi a principal fonte geradora de estresse apresentada por eles. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão foram frequentemente relatados, evidenciando a vulnerabilidade dos educadores estudados.²²

O estudo ergonômico realizado em um grupo de educadores evidenciou: uma insatisfação em trabalhar em mais de uma escola, sobrecarga de trabalho e o número excessivo de alunos. Finalmente, o estudo aborda os efeitos da situação diagnosticada, refletindo-se em agitação, estresse e irritação do educador. Os problemas de saúde identificados foram: sensação intensa de mal-estar, ansiedade, tensão, nervosismo, irritabilidade, depressão, angústia, esgotamento, perturbações do sono, problemas digestivos, respiratórios e da voz.²³

O quarto encontro propôs a continuação da codificação, decodificação e desvelamento crítico dos temas geradores paralisia cerebral, autismo, síndrome de down. As educadoras representaram verbalmente o significado das palavras escolhidas espontaneamente.

O carinho com crianças com Down (Verde).

Dependência, eu pensei na cadeira de rodas (Rosa).

Limite está relacionado com o hiperativo (Vermelho).

A facilitadora desta oficina foi a mesma da oficina anterior, sendo que houve um diálogo com os educadores sobre paralisia cerebral, suas causas, suas dificuldades, suas complicações, a inclusão social, medicalização, família e a aceitação.

Por que, além dos movimentos, os alunos com paralisia cerebral tem que tomar remédio (Amarelo)?

Porque tem a baba (Azul)?

Após a explanação de paralisia cerebral a professora convidada começou a falar sobre síndrome de Down, principalmente sobre o perigo de luxar a articulação da cervical, atraso mental, a exclusão social, família, inclusão escolar, causa e tratamento.

A cultura era se matar as crianças assim logo após o parto (Rosa).

No quinto encontro continuou-se com a codificação, decodificação e desvelamento

crítico dos temas geradores hiperatividade e dificuldade de aprendizagem.

Na minha está tudo ligado tudo funcionando (Azul).

Vários focos tendo atenção e ao mesmo tempo e não está conectado em nada (Verde).

A facilitadora foi uma professora convidada do curso de pedagogia de uma Universidade local. A leitura de um artigo auxiliou nesta atividade.

O último encontro foi referente a fisioterapia. A facilitadora desta oficina foi outra professora do curso de graduação me fisioterapia.

É exercício, o movimento. (Verde)

Eu representei com lâmpada e pode ser a solução de muitos problemas. (Azul)

A palavra solução manifestada pela educadora está relacionada ao movimento e a capacidade de trocar conhecimentos. Como qualquer aluno, os educadores não aprendem no vazio. Daí a necessidade de formarem grupos de estudos nas escolas, para discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade. Os grupos são formados espontaneamente pelos próprios educadores, no horário em que estão na escola. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns educadores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham em sala da aula. O foco da formação é o desenvolvimento das competências de resolver problemas pedagógicos.⁴

O professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos, consegue atender melhor as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Os diferentes significados que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e as representações vão se expandindo e se relacionam, revelando pouco a pouco, uma construção original de idéias, que integra as contribuições de cada um. Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, o educador garante a liberdade e a diversidade de opiniões dos alunos.¹²

Assim como qualquer aluno, os educadores não aprendem no vazio. Daí a necessidade de formarem grupos de estudos nas escolas, para discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade. Os grupos são formados espontaneamente pelos próprios

educadores, no horário em que estão na escola. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns educadores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham em sala de aula. O foco da formação é o desenvolvimento das competências de resolver problemas pedagógicos.⁵

A conscientização somente existe na práxis, a união dialética da ação e da reflexão dos homens sobre o mundo para poder transformá-lo. Para a tomada de consciência, é necessário substituir a visão mágica da realidade por uma visão mais crítica. A conscientização é um pensar crítico sobre a realidade objetiva para desvelamento do mundo.¹²

Neste estudo evidenciamos essa transformação da realidade a partir da seguinte fala:

Eu não tenho aluno assim em sala, antes dos encontros eu ficava pensando que se tivesse eu não conseguiria, no refeitório ficava longe deles, quando precisava ajudar no banheiro eu sempre dava uma desculpa. Agora eu já perdi o medo me sinto mais preparada, já chego perto deles no recreio e faço um carinho. (Azul)

A educação problematizadora rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realiza-se como prática da liberdade, superando a contradição entre educador e educando. Também não é possível fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta em termo novo: não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa.¹²

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Este movimento de busca se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização. Esta busca do ser mais não se realiza no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires.¹²

Neste estudo evidenciamos falas na busca do ser mais, através da troca de saberes em:

Eu estou fazendo pós-graduação e na semana passada eu tive uma aula do sistema nervoso e vi que tinha aprendido mais aqui na escola com os encontros do que lá. E eu vou ser sincera eu não li aquele material que vocês deram (Rosa).

A concretização da educação inclusiva é um processo, que deve ser realizado com a troca

de saberes e de experiências entre os profissionais. Não é somente colocar um aluno portador de necessidade especial numa sala de aula do ensino regular, é um compromisso da sociedade.

É fundamental que este espaço seja mantido, e até mesmo a inserção de outros profissionais, pois se evidenciou a necessidade de debater sobre o trabalho cotidiano e vislumbrar os desafios e possibilidades de enfrentamento para as questões encontradas no dia-a-dia. Este espaço precisa ser alicerçado no diálogo, nas relações horizontais, nas trocas dos diferentes saberes e comunhão dos objetivos para procurar o ressignificado de nossas práticas.

CONCLUSÃO

A parceria com a educação permitiu ampliar a atuação da fisioterapia na promoção à saúde, pois se percebeu que os questionamentos ultrapassam as questões genéricas. As educadoras falaram das dificuldades vivenciadas no seu cotidiano, das ações que se desenrolam no dia-a-dia escolar, suas dúvidas sobre o universo e o desenvolvimento de seus alunos, assim como algumas questões pessoais, como o estresse.

A fisioterapia nesta experiência vai além de realçar as técnicas de recursos auxiliares existentes e de adequar os mobiliários ergonomicamente, ela parte da formação continuada dos educadores. A formação continuada é uma necessidade intrínseca para todos os profissionais e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos.

O conhecimento mediado pela fisioterapia se configurou como uma forma efetiva de contribuição às educadoras no processo de inclusão escolar, principalmente com o Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire e a técnica de oficinas, pois possibilitou que as educadoras refletissem sobre as vivências da realidade do processo de inclusão escolar a trocassem experiências e saberes.

REFERÊNCIAS

1. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil). CENSO demográfico de 2000: Características da população e dos domicílios - Resultados do Universo, 2001. [base de dados na Internet; acesso em 2011 jan 21]. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>.
2. Thatielle VCR, Kátia SQSR, Germano CFM, Neves PM, Brito GEG. Networks of social

support of the families with disabled children. Rev enferm UFPE on line[periódico na internet]. 2011 jan/fev[acesso em 2011 jan 20];5(1):83-90. Disponível:

http://www.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/viewFile/1246/pdf_280

3. Garcia RMC. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. Caderno CEDES [periódico na internet]. 1998 set [acesso em 2011 jan 30];19(46):81-3. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300008&script=sci_arttext

4. Schutz MRRS. Avaliação escolar como instrumento de mediação de aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar [dissertação]. Itajaí (SC): Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí; 2006.

5. Mantoan MTE. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna; 2003.

6. Silva RHR. Tendências epistemológicas da pesquisa em educação especial no Brasil: a análise das dissertações e teses do Programa Pós-Graduação Educação Especial/UFSCar. Filosofia e Educação (online). Revista Digital do Paideia[periódico na internet]. 2010 out [acesso em 2011 mar 15];2(2):227-46. Disponível:

<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rdp/article/viewArticle/2161>

7. Mantoan MTE. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cad CEDES[periódico na internet]. 1998 set[acesso em 2011 jan 30];19:46. Disponível

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009

8. Barba PSD. De que inclusão estamos falando? A percepção de Educadores sobre o processo de inclusão escolar em seu local de trabalho. Pedagogo Brasil[periódico na internet]. 2004[acesso em 2011 jan 30];2(1):15-16. Disponível:

<http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/dequeinclusao.htm>

9.Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil). Brasília MEC/SEESP, 2001[texto na internet; acesso em 2011 Jan 15]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

10. Bricenõ L. Sete tesis sobre la educación sanitaria para la participación comunitaria. Cuadernos de Saúde Pública[periódico na internet]. 1996 jan-mar[acesso em 2011 jan 18];1:07-7. Disponível em:

<http://www.bvsde.paho.org/bvsasv/fulltext/siete.pdf>

11. Gadotti M. Convite a leitura de Paulo Freire. 2ª ed. São Paulo: Scipione;1991.

12. Freire P. Pedagogia do oprimido. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1983.

13. Rena LCCB. Projeto Adolescente Cidadão: as oficinas como estratégia de intervenção com grupos de adolescentes. VI Congresso de psicologia escolar e educacional salvador - 11 a 14 de abril de 2003.

14. Sant'ana IM. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo[periódico na internet]. 2005[acesso em 2011 jan 30];10(2):96-9. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>

15. Damião CR. Educação especial: visão de professores e psicólogos [dissertação]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação; 2000.

16. Dias T, Sponchiato M, Hirato O, Camargo M, & Alemida V. Integração escolar: a criança com deficiência em escola municipal de educação infantil de Ribeirão Preto[texto na internet; acesso em 2011 jan 30]. Integração. Estudos de Psicologia. 2004;9(1): 101-11. Disponível em:

www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf

17. Castro AM. A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo; 2002.

18. Jusevicius VC. Inclusão escolar e alunos com necessidades educativas especiais: fala de professores [dissertação]. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestrado em Psicologia; 2002.

19. Vasconcelos MM. Retardo Mental. J de Pediat[periódico na internet]. 2004[acesso em 2011 jan 30];80(2):118-4. Disponível

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572004000300010&script=sci_arttext

20. Guimarães CM. Maslow e Marketing para além da hierarquia das necessidades humanas. [texto na internet; acesso em 2011 jan 29]. Disponível em:

<http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Maslow%20e%20Marketing.htm>

21. Horta WA. Processo de Enfermagem. São Paulo: EPU; 1979.

22. Naujorks MI. Stress e inclusão: indicadores em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Caderno de Educação Especial[periódico na internet]. 2002[acesso em 2011 jan 30];1(20):75-7. Disponível:

<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a9.htm>

23. Gasperini MS, Barreto MS, Assunção A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa[periódico na internet]. 2005[acesso em 2011 Jan 30];31(2):88-1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>.

Sources of funding: No
Conflict of interest: No
Date of first submission: 2011/01/30
Last received: 2011/08/13
Accepted: 2011/08/14
Publishing: 2011/09/01

Address for correspondence

Fabíola Hermes Chesani
Rua Uruguai, 4458
CEP: 88302-202 – Itajaí (SC), Brazil