

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

Débora Araújo Leal; Janete Moura Teixeira; Verônica Alves dos Santos Conceição.

Centro Municipal de Educação Infantil Carlos Marinho Falcão. delleal8@hotmail.com; Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana. jannyfleur100@hotmail.com; Universidade Estadual de Feira de Santana. veronica.alves604@gmail.com.

Resumo: Este artigo propõe-se a traçar reflexões sobre o Serviço Social na Educação e a Inclusão escolar de educandos com deficiência. Esta é uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e de metodologia de análise de conteúdo. Historicamente o processo de inclusão social e educacional tem repercussão global e luta pela garantia dos direitos a educação de qualquer pessoa independente de sua condição sociocultural, biológica ou psicológica, isto é, todos e todas têm direito a educação seja qual for a sua diferença ou diversidade. Nesse sentido nosso trabalho ao debruçar-se sobre o serviço social na educação e a inclusão escolar de educandos com deficiência objetiva provocar reflexão crítica, a fim de ultrapassar as ideias e modelos preconcebidos. A educação especial precisa extrapolar limites, ser ousada, subversiva e reavivar a aptidão e a vocação de educar. Deste modo, o debate gerado entre todos os envolvidos do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana e as demais pessoas responsáveis pelo Serviço Social na Educação e em particular por pensar as questões da Educação Especial num contexto inclusivo. Neste estudo, em que se buscou por meio da escuta das vozes das educadoras, analisar como a temática vem sendo incorporadas nas práticas pedagógicas, foi possível conhecer e retratar a linguagem e as práticas institucionais presentes nesta instituição. A transversalização do tema é um discurso oficial imposto por uma política educacional de âmbito nacional, porém, nas suas estruturas organizacionais ainda não foi incorporada de fato. Observa-se que vem sendo feito um investimento na perspectiva de inserção desses do Assistente Social na instituição, principalmente no sentido de acompanhar as crianças com deficiência.. Entretanto, estas ferramentas não tem sido suficientes para impactar positivamente tal proposta. Em relação às educadoras, verificou-se que há um melhor entendimento e apreensão das propostas dos PCN's possivelmente por estarem mais próximas às políticas do MEC e caracterizarem-se como elementos responsáveis pela implementação das mesmas.

Palavras-chave: Serviço Social, Inclusão, Educação Especial.

Introdução

A Constituição de 1988 nos aponta o direito das pessoas com deficiência de serem incluídas nas redes regulares de ensino, de forma a garantir-se o acesso e permanência na escola. Vivendo hoje sob o signo da inclusão, de Serviço Social vê-se com a tarefa de ajudar a sociedade a compreender a necessidade de incluir a pessoa com deficiência no meio social sobretudo escolar.

Esse novo conceito de vida em sociedade perpassa a tomada de consciência de que o pré-conceito e o desrespeito a qualquer cidadão é algo inaceitável e injustificado, visto que todos, segundo a declaração dos direitos humanos, têm direitos de ir e vir, estar e permanecer no mundo de forma digna. Seguindo essa premissa, a escola tem fundamental importância no processo de derrubada de pré-conceitos, por ser capaz de dar subsídios à formação de opinião de seus

educandos. Nessa caminhada, o professor, principal disseminador da proposta da escola, necessita ter uma formação que o ajude a evidenciar tais atitudes e possibilite uma formação mais crítica e consciente a seus educandos.

A justificativa deste artigo está pautada no papel fundamental do (a) Assistente Social, a qual pretende evidenciar as lacunas concernentes à educação especial, pretende-se fomentar para os educadores a importância de disseminar a premissa da inclusão e compreensão de que todos os educandos, sejam eles deficientes ou não tem potencialidades e direitos a aprender. Partindo deste expoente, problematizamos: De que maneira O serviço Social na Educação contribui no processo de escolarização de educandos com deficiência? Partindo deste pressuposto, observa-se a necessidade de atuar no processo educativo intervindo efetivamente em questões que tratem da inclusão de educandos com deficiência no ensino regular, bem como temas inerentes a essa questão, como quebra de preconceitos, afetividade e trabalho docente.

Dessa forma, deve-se ressaltar que promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o educando especial adentre em uma escola regular, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão (CURY, 1999) Para que uma escola se torne, verdadeiramente inclusiva, é preciso que seus professores sejam motivados, envolvidos com o novo paradigma da inclusão e, sobretudo, capacitados para dar conta de atender às diversidades, às necessidades de seus educandos especiais, para que eles não fracassem na escola e na sociedade.

É, também, imprescindível que, cada educando com necessidades especiais, com suas peculiaridades, diferenças e diversidades singulares, receba a atenção, os cuidados e o acompanhamento necessários, para que possa desenvolver suas potencialidades e capacidades. O tema deficiência vem ganhando visibilidade no cenário nacional observa-se, na contemporaneidade, grandes avanços nas discussões relacionadas à inclusão social das pessoas com deficiência. Essas se objetivam tanto na criação de uma legislação voltada à garantia dos direitos sociais desta população, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, como pela Convenção Internacional pelos Direitos das Pessoas com Deficiência e pela criação de programas de reabilitação e de inclusão social na educação, saúde e mercado de trabalho.

Frente a isso, O Serviço Social passa a ser visto por um novo olhar. É partindo dessa premissa O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho como sendo especializada. Atua no enfrentamento das expressões da "questão social", oriundas da relação

capital/trabalho, que refletem o conjunto das desigualdades sociais engendradas pelo processo de produção e exploração capitalista.

A partir de 1988 as políticas sociais públicas se configuraram através de uma nova organização, tendo como diretriz a descentralização, como estratégia de gestão pública. Particularmente no campo educacional o Ministério da Educação tem se voltado com mais atenção para a Educação Especial, desde 1996, quando incorporou os “portadores de deficiências e necessidades especiais” em suas ações mais específicas. Nesse aspecto, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB refere-se à Educação Especial (artigos 58, 59 e 60) de forma mais ampla se comparada com a mesma legislação de décadas anteriores.

Essa nova posição se contrapõe ao que dispunha a Educação Especial da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei nº 4024/61) que, apesar de representar um considerável avanço em matéria de legislação educacional, nas condições gerais da época não incorporou diversos direitos já reivindicados pela população. Os preceitos constitucionais atuais determinam que o direito à educação das pessoas com deficiências deve ser garantido pelo Estado por meio de um “Atendimento educacional especializado” preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso II da Constituição Federal).

O artigo 2º da Lei Federal nº 7853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, também explicita que “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação” Na escolarização comum o processo de integração do indivíduo à sociedade é realizado de forma completa, diferenciando-se da escolarização do indivíduo deficiente. Ao fazer uma comparação, as diferenças se sobressaem porque fogem do padrão comum de comportamento físico dos sujeitos considerados como normais.

Neste sentido, a escola poderia vir a ser um dos locais mais eficazes para transformar a realidade da exclusão social, e para se construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos, sem exceção, possam gozar os mesmos direitos e oportunidades. Além disso, como aponta (Reily 2005), a escola é um centro rico em diversidades sócio-culturais, e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico no qual está inserida, apresenta função específica, a qual deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, e se insere na perspectiva de assegurar a educação de qualidade para todos. Assim, a inclusão se baseia no ideário do compromisso com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, não excludente.

À luz deste novo entendimento, a escola precisa estar aberta a todos os educandos, de modo que o ensino ministrado seja direcionado a todos, sejam estes deficientes ou não.

No cenário educacional desde a década de 90 do século XX, a inclusão das pessoas deficientes vem sendo alvo de inúmeras implicações, promovendo uma série de discussões nos setores acadêmicos e institucionais. Os debates desta temática foram intensificados com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a qual realçou o direito de todas as crianças serem incluídas no sistema educacional, ou seja, “a educação para todos”, servindo como norteadora para a implementação da proposta inclusiva.

Metodologia

Para se compreender a singularidade da temática Serviço Social e Inclusão escolar de educandos com deficiência, adotaram-se as concepções teóricas da metodologia qualitativa por esta permitir uma melhor compreensão da realidade social do objeto em questão, e particularmente do objetivo geral da pesquisa que é: Compreender a importância da formação docente no contexto de escolarização de educandos com deficiência.

Toda e qualquer construção científica é humana em sua natureza, uma vez que é resultante da atividade dos seres humanos de buscar conhecer com maior certeza e acuidade, apesar de todas as dificuldades existentes neste esforço construtivo e que nem sempre torna tais certezas possíveis, conforme bem ilustra Macedo:

...há uma diferença básica entre as estruturas do mundo social e do natural: no social a realidade é dificilmente mensurável e a experimentação é quase impossível, onde o pesquisador atua utilizando-se de métodos compreensivos. Assim os fenômenos que não prestam a uma fácil quantificação são os mais apropriados para serem analisados pelos métodos e procedimentos da pesquisa qualitativa que, diferentemente da pesquisa quantitativa, busca uma compreensão particular daquilo que estuda... (2000, p.97).

Desta forma, os métodos de pesquisa devem ser selecionados, ajustados e desenvolvidos a partir de uma compatibilidade com a natureza do fenômeno estudado. Dentro das opções metodológicas disponíveis, o enfoque fenomenológico-hermenêutico constitui uma adequada alternativa à discussão dos pressupostos tidos como naturais. De acordo com Macedo:

... na fenomenologia o ego do pesquisador é o maior instrumento para a coleta de dados, e este não procura a evidência como ela se dá em si mesmo enquanto originária, mas ao invés disto abre horizontes pela descobertas das pressuposições a respeito do fenômeno. (2000, p. 62).

A metodologia qualitativa, parte do pressuposto de que tanto os pesquisadores como os pesquisados têm representações e noções coerentes em relação ao universo vivido e experimentado no seu cotidiano. o método se constitui como um fenômeno que é construído pela subjetividade humana e pelos significados culturais e afetivos, particulares e coletivos. Esse método valoriza a criatividade do pesquisador na condução de todo o processo da pesquisa, e se caracteriza como método não linear e mais flexível.

Esta pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro aplicamos um questionário para identificação e caracterização de como estão sendo realizada a inclusão dos educandos com deficiência no CEB – UEFS, no segundo momento utilizamos a entrevista semi-estruturada, buscando o diálogo e aprofundamento das temáticas com as professoras e a Assistente Social responsável pelo CEB.

Em relação à entrevista semi-estruturada, na elaboração do roteiro das temáticas consideram-se as orientações de (Minayo 1992), segundo as quais a construção de um roteiro baseado na literatura e nos objetivos do trabalho implica conhecimento sobre o assunto pesquisado.

Durante as entrevistas houve a preocupação em observar o comportamento das interlocutoras, seus gestos, expressões faciais, a postura adotada, o ambiente em que ocorrerá a entrevista. Lançamos mão dum diário de campo, como técnica de registro dessas informações que não puderam ser expressas através da fala das pesquisadas.

Entre os diversos tipos de entrevistas opta-se pela semi-estruturada por ela fornecer um roteiro temático flexível, permitindo ao entrevistador explorar melhor as questões norteadoras e podendo ser modificadas de acordo com o curso da entrevista.

Para análise dos dados utilizar-se-á da técnica de análise de conteúdo a qual é entendida do ponto de vista (Bardin, 1979) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Resultados

As professoras do CEB-UEFS, ao serem indagadas sobre os procedimentos realizados quando a escola recebia um aluno com alguma condição com a qual o professor não sentia segurança/domínio para lidar, mostraram encontrar dificuldades, como, por exemplo, a fala de uma

das participantes: “A gente delega, a gente passa pra frente” (RAISSA, p. 04). Fica nítida, nessa fala de Raissa, a dificuldade por parte dessas professoras especializadas em atuar com alunos com as mais diversas deficiências. Essa dificuldade é justificada se se considerar que o público-alvo do AEE são alunos com deficiência (física, intelectual, ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância – psicoses e transtornos invasivos) e alunos com altas habilidades/superdotação.

Assim, uma alternativa criada pelo município para o caso de o professor não se sentir apto para trabalhar com determinado aluno é encaminhá-lo para outra sala de recurso que tenha um profissional com mais segurança para atender determinada deficiência. Na perspectiva da Assistente Social do CEB, esse também é seu papel, de tentar alocar o aluno para alguma profissional que tenha mais condições de trabalhar com determinada deficiência de modo a potencializar o ensino para aquele determinado aluno.

No que diz respeito ao encaminhamento de alunos para o atendimento nas salas de recursos, quando uma criança com deficiência é matriculada em uma das escolas da rede, caso essa escola não possua, a coordenadora da Educação Especial do município é quem faz a distribuição. Assim, o aluno é encaminhado para outra escola do município, de preferência, a mais próxima da residência do aluno.

Em se tratando da dinâmica com a qual os professores especialistas trabalham para organizar o atendimento, em relação ao número de alunos matriculados no CEB-UEFS e ao tipo de deficiência, constatou-se, nesta pesquisa, que algumas professoras preferem trabalhar em duplas ou grupos, o que parece ser uma alternativa com bons resultados, como aponta o relato de Rebeca: Eu trabalho de uma forma diferente, eu gosto de trabalhar em grupos [...] no máximo 5 [...] existem aqueles alunos que eu preciso trabalhar individual com ele, [...] no máximo 2 [...] eu convido todos os meus alunos, então tem 15 pra ir num dia [...]. Sexta-feira passada teve um projeto nosso com o projeto do folclore, então a gente faz uma exposição na frente da classe, todos os alunos vêm, a gente põe um filme, come pipoca. E um dia teve um filme na minha sala, e o G., que está acostumado a ser individual, que é novo meu, surtou, simplesmente surtou, por quê? Porque não está acostumado. Ele precisa do atendimento individualizado e precisa do grupo também, a vida não é uma ilha (REBECA, p. 16).

Assim, o que se percebe, pelos relatos das participantes, é que a organização do espaço e tempo do Atendimento Educacional Especializado no CEB-UEFS é variável, tendo o professor autonomia para arranjá-los, o que está de acordo com a Resolução nº 04/09, que define serem essas

atribuições do professor do AEE. As notas técnica nº 09/10 e nº 11/10, sobre esse assunto, complementam, também, como atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado a organização do cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Conclusão

O Assistente Social, em seu trabalho profissional com indivíduos, grupos e/ou famílias, inclusive em equipe multidisciplinar ou interdisciplinar, deverá ater-se às suas habilidades, competências e atribuições privativas previstas na Lei 8662/93, que regulamenta a profissão de assistente social. De acordo com o parágrafo acima é importante frisar as atribuições de cada profissional respeitando o trabalho interdisciplinar onde a realização de terapias não constitui matéria, conteúdo, ou objeto do curso de graduação em Serviço Social, conforme estabelece a Resolução CNE/CES/MEC nº 15, de 13 de março de 2002.

O trabalho interdisciplinar nos dá a possibilidade de muitos olhares dentro da perspectiva de cada área de atuação, respeitando o espaço de cada prática profissional. Para efetivar a interdisciplinaridade é fundamental para qualquer profissão ater-se para o fato de que não se encontra isolada de outras profissões, além disso, ter a plena consciência de que para bem interagir com as mesmas, é sempre necessário saber definir e ser competente em seu campo. Este é um elemento fundamental para que haja, de fato, troca entre os saberes – o que define a equipe interdisciplinar.

Em resposta às demandas sociais da realidade, e em consonância com as finalidades, objetivos, valores e princípios ético-políticos estabelecidos em seu Código de Ética Profissional, o/a assistente social brasileiro vem assumindo o compromisso com os interesses e necessidades da classe trabalhadora, com a superação das desigualdades sociais e construção de uma sociabilidade que não mercantilize a vida.

Nos últimos 30 anos, o Serviço Social brasileiro construiu, de forma coletiva, um projeto ético-político que orienta o exercício e a formação profissional. É conduzido política e profissionalmente pelas entidades representativas da categoria: o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO). Este projeto articula uma perspectiva de profissão sintonizada com um projeto societário que assegure a emancipação humana e se expressa no Código de Ética Profissional, na

Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993) e nas Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS, em 1996.

A atividade profissional dos assistentes sociais responde a problemas vividos por indivíduos de forma singular, mas que decorrem do funcionamento das estruturas socioeconômicas e políticas e de seus sistemas que influenciam percursos, modos e condições de vida de pessoas, grupos e identidades individuais e coletivas. Os assistentes sociais, como qualquer outro grupo profissional, sentem necessidade de estabelecer formas identitárias para dar sentido à ação que desenvolvem. Contudo, atividades como o serviço social são particularmente complexas no processo de construção de sua identidade.

Seus procedimentos são produto de uma interação dinâmica entre o saber abstrato, o saber tácito, comportamentos e valores que utilizam para interpretar, compreender seu meio ambiente e as políticas em que trabalham. São esses repertórios de práticas e rotinas mais comuns e mais gerais que identificam e dão segurança na relação com a profissão, e que se constituem como matriz de possibilidades de fazer e são apropriadas e adaptadas pelo grupo profissional às situações singulares.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate.** Educação e pesquisa. Vol. 27. nº 2. São Paulo, Jul/Dez. 2001. Disponível em: <<http://search.scielo.org/?q=formação%20em%20serviço&-where=ORG>>. Acesso em: 27 de julho de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE. n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Gráfica do Senado, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Lei 9.394 de 20/12/96. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Especial.** Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

CANDAU, Vera Maria F. **Universidade e formação de professores: que rumos tomar?** In: CANDAU, Vera Maria F. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. **Direito à diferença: um reconhecimento legal**. **Educação em revista**, Belo Horizonte: n°. 15, 1999.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. (ORG). **Jovens e adultos com deficiência mental: entre o limite e as possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão**. In: **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008.

DUTRA, Cláudia Pereira. **Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial**. In.: MANZINI, Eduardo José (org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, p. 67-77, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed., São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1992.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Ed.UFBA, 2000.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e a formação docente**. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Formação de professores para o atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial**. In:

REILY, Lucia. **Deficiência e diversidade na escola**. Cd-rom da 28ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 2005.

RIBEIRO, Hugues Costa de França. **Direitos sexuais uma conquista para pessoas com deficiência**. In.: MANZINI, Eduardo José (Org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, p. 51-66, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFSS. **Código de Ética Profissional**. Resolução CFESS n. 273/93, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Brasília, mar. 1993;

_____. Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993. **Lei da Regulamentação da Profissão**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, 1993;

DIRETRIZES gerais para o curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 novembro 1996). **Formação Profissional: trajetórias e desafios**. Cadernos ABESS, São Paulo, n. 7, p. 58-76, 1997.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998;

PRATES, Jane Cruz. **Possibilidades de mediação entre a teoria marxiana e o trabalho do assistente social**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.