



## **AVALIAÇÃO DO APOIO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ESCOLAS INCLUSIVAS – REDE MUNICIPAL**

*Patrícia Moreira Collares*

Universidade de Fortaleza – UNIFOR  
pmcollares@yahoo.com.br

*Fátima Luna Pinheiro Landim*

Universidade de Fortaleza – UNIFOR  
lunalandim@yahoo.com.br

### **Introdução**

A educação inclusiva requer escolas receptivas a todos, onde o aprendizado se desenvolva de modo conjunto, sem quaisquer preconceitos ou exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), pois o ato educativo se fundamenta na diferenciação do currículo em prol da inclusão (SANCHES, 2005). O presente artigo parte do entendimento de haver a necessidade de estudos que aprofundem o tema das redes sociais (formais e informais), que desempenham papel de suporte ou de apoio à escola regular, na proposta de incluir em seus espaços as crianças com NEE. A justificativa para sua elaboração fundamenta-se no discurso atual de que, no desempenho das ações de inclusão, o professor enfrenta limitações tanto técnicas como emocionais (MENDES, 2006; KASSAR, 2005). Autores escrevem ser esse um ponto crítico para o professor que necessita lidar cotidianamente com a deficiência, podendo acarretar em fracasso, caso não haja apoio ou assistência especializada (BUENO, 2001).

O Ministério da Educação entende por NEE: altas habilidades/superdotação; autismo; deficiência física, auditivas, visuais, mentais ou múltiplas; síndrome



de Down; e condutas típicas (BRASIL, 2005). Elaborada a partir da Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu em 1994, a política de inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares brasileiras data de mais de dez anos, e se encontra embasada na Declaração de Salamanca. Um dos seus focos, no sentido de garantir acesso e permanência dessas crianças nos espaços educacionais, é o estímulo a criação de redes de apoio social (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Sobre o assunto, Stainback e Stainback (1999) escrevem vislumbrar metas a serem alcançadas pelo estado, bem como pela sociedade em geral, que necessitam de esforços mútuos direcionados ao favorecimento da inclusão. As ações ganham reforço na valorização dos elos informais e das relações proporcionadas pelas redes que visam incentivar a participação de todos e reduzir as pressões excludentes.

Considerando as crianças com NEE, defende-se, pois, que o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem requerem a cooperação não só dos setores ligados à escola e ao Poder Público, mas também da sociedade, com suas diferentes classes e categorias profissionais, para que as ações sejam potencializadas (BRASIL, 1997). Destaca-se a importância do profissional da saúde integrar-se a esse propósito dando suporte, não só ao educador como também à criança e à sua família. Acredita-se que os prejuízos nos relacionamentos das crianças e das suas famílias com os educadores – bem como no acesso e permanência no espaço escolar –, possam ter seus efeitos minimizados por meio de redes de apoio social com essa configuração (LANDIM et al, 2006).

O apoio social enquanto categoria comporta estrutura e função própria. Referente à função, a classificação mais disseminada fala da ocorrência de apoio social nas



modalidades informativa, emocional e material (ou instrumental). No campo da saúde, por apoio informativo entende-se a ação de dar e receber informações úteis para o entendimento das alterações que a doença provoca no organismo humano, modos de viver melhor, prevenir agravos e tratar os fenômenos associados etc. Já o apoio emocional, refere-se à propriedade de poder contar com alguém para partilhar emoções e interesses, tudo que implique em bem-estar psicoemocional. O apoio instrumental traduz-se pela ajuda material de toda espécie: dinheiro, instrumento de trabalho, produtos de consumo, bens duráveis e tudo que possa ser doado, herdado ou tomado de empréstimo (ROSA, 2007).

Referente à estrutura, tanto o apoio social como a rede social em que se insere, podem ser classificados em formal ou informal (LANDIM; NATIONS; FROTA, 2003). Reportando-se ao campo da educação inclusiva, enquanto a rede social formal abrange as organizações sociais formais que se articulam em prol da causa das crianças com necessidades de aprendizagem especial (escolas, organizações governamentais e não governamentais, serviços sociais e de saúde etc.), o suporte social encerra as trocas materiais, informativas e psicossociais proporcionadas pelos profissionais (pedagogos, médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos etc.) organizados no sentido de fornecer ajuda técnica uns para os outros, assim como para criança e para sua família.

A rede de suporte social informal, por sua vez, inclui as células de sociabilidade mais primárias dos indivíduos (família nuclear e estendida, amigos, vizinhança), ficando o apoio caracterizado por critérios pessoais adotados, tais como: o dever para com o outro, o sentimento de companheirismo e de responsabilidade, a gratidão, a solidariedade etc.



Dito isto, importa, por fim, evidenciar o objetivo que mobilizou o estudo: avaliar o apoio social na perspectiva de professores de escolas inclusivas, da rede pública de ensino no município de Fortaleza-Ce, traçando relações entre esses e o favorecimento das ações de inclusão.

### Metodologia

Para conduzir o estudo, elegeram-se pressupostos da metodologia de Análise de Rede Sociais (ARS), naquilo em que essa favorece uma aproximação com a dimensão qualitativa do fenômeno estudado (AGUIAR, 2006).

Foram tomados como atores sociais do estudo oito educadores da rede regular de ensino municipal de Fortaleza-CE, que mantinham em suas salas de aula pelo menos duas crianças com alguma NEE.

A coleta de dados se deu por meio da entrevista individual e a partir das seguintes questões geradoras: 1) *gostaria que você pensasse nos seus alunos com NEE e me referisse nomes de pessoas com quem você pode contar, mencionando o significado delas no favorecimento das ações que desenvolve com fins de inclusão desses alunos na escola;* 2) *comente as principais dificuldades enfrentadas em seu cotidiano com as crianças com NEE, mencionando aquilo que você considera que poderia ser solucionado com específico apoio externo.* Utilizaram-se os espaços internos das escolas abordadas para dar andamento às entrevistas, previamente agendadas.

Como forma de complementar os dados qualitativos obtidos com a entrevista, foram levantadas variáveis elucidativas tais com: capacitação dos educadores para trabalhar com crianças com NEE; tempo de atuação profissional, dos educadores, com crianças com NEE; núme-



ro de crianças assumida por educador; idade das crianças com NEE; e diagnóstico clínico dessas crianças.

Os dados foram submetidos a tratamento de maneira a, primeiramente, identificar os sistemas classificatórios que permitissem organizar o corpus em tamanhos manuseáveis. Em função desses sistemas foram disponibilizados os dados e analisados com o apoio de referencial teórico pertinente e atualizado.

Em obediência ao estabelecido pela resolução 196/96 do CNS/MS (BRASIL, 1996), critérios éticos foram obedecidos de maneira que, a fase de coleta de dados tomou corpo somente após terem sido prestados esclarecimentos acerca do propósito da pesquisa e da conduta ética do pesquisador, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para resguardar a privacidade e assegurar total anonimato aos informantes, foram adotados pseudônimos para se referir aos educadores e as crianças. Ressalta-se que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UNIFOR – COÉTICA sob o parecer de nº 235/2005.

## Resultados e Discussão

Predominou educadores do sexo feminino. As oito entrevistadas declararam ter graduação em pedagogia, não tinham feito especializações ou qualquer outro curso que as capacitassem para atuar com crianças com NEE. O tempo de atuação profissional variou entre sete e dez anos. O trabalho com crianças com NEE vinha sendo desenvolvido há pelo menos dois anos; antes desse período as educadoras informaram nunca ter entrado em contato com crianças com tais peculiaridades.



Referente ao número médio de crianças por sala de aula, à idade e ao diagnóstico dessas crianças, constatou-se que cada professora assumia, em média, duas crianças; as idades variavam entre dois e sete anos; e o diagnóstico, para a realidade de algumas crianças, foi informado como “paralisia cerebral”, “síndrome de Down” ou “atraso no desenvolvimento neuropsicomotor”, enquanto para outras crianças o diagnóstico não foi informado, de modo que as professoras desconheciam.

Os achados, bem como as respostas das educadoras, quando questionadas, permitem inferir não haver um preparo por parte das escolas, de modo a se antecipar à presença dos alunos com NEE nas salas de aula, minimizando ao máximo os efeitos negativos dessa experiência.

Considera-se que o discurso de que “*não há necessidade das escolas regulares se prepararem para recebê-las*” (as crianças com NEE), verificado em determinadas leituras, não pode ser encarado como totalmente aceito, uma vez que se esteja diante de olhos de professores e de alunos que não foram treinados para ver o que necessitam ver, que é a capacidade além da imagem muitas vezes retorcida pela deficiência.

Os sistemas de ensino devem oferecer legalmente aos alunos o acesso a professores com capacitação adequada para o atendimento especializado e para trabalhar os recursos necessários à sua inclusão na rede regular (LAPLANE, 2006; MENDES, 2006).

De seu lado, as escolas devem, sim, se organizar para assegurar aos seus alunos com NEE “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização” específicos, que atendam suas necessidades, fato previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 1996) em seu artigo 59 (LAPLANE, 2006).



Não foi, entretanto, a realidade que se constatou:

As minhas salas têm 10 alunos, [com e sem NEE] que já é o máximo, e às vezes eu acho difícil para passar o conteúdo, aí eu tento passar de uma maneira mais fácil, por que eles [crianças com NEE] não têm condição de aprender do mesmo jeito que eu ensino para as outras crianças. [...] (Educadora 7).

Eu acho que a principal ajuda que a gente precisa é de como lidar com as crianças especiais, porque até no material das livrarias você encontra instrução, mas não em particular para crianças especiais. Porque eles não dizem como trabalhar aquele material com a criança especial, não tem onde a gente achar. Se fala muito na inclusão, mas não tem material adaptado. [...] (Educadora 3).

Promover a inclusão vem cabendo a cada professor, que enfrenta limitações. Entretanto, o processo de inclusão é previsto como intrinsecamente ligado à interação entre professor e aluno, sendo influenciado por um conjunto de aspectos que vão desde a experiência do professor e a capacitação para trabalhar com as necessidades especiais, até o apoio/suporte social e familiar com a inclusão dessa criança (GOMES; BARBOSA, 2006).

Ora, até para avaliar uma criança com NEE, trabalhando com ela, é preciso dominar conhecimentos específicos e formas diferenciadas, também especiais, portanto, de identificar e explorar suas potencialidades e habilidades. De maneira que, nos moldes como vem se dando a prática educativa, infere-se que para o “*aprender a fazer fazendo*”, sem querer discutir a pertinência da estratégia para a realidade em questão, nunca foi cogitado emprego tão iatrogênico para todos os envolvidos.



Faz-se de fundamental importância que, no processo de inclusão, os professores estejam atentos e capacitados para identificar e reconhecer todas as especificidades que rodeiam a criança com NEE, fica claro que não é apenas o educando, com ou sem necessidades especiais, que deve adaptar-se a escola, e sim a escola e todo o seu professorado que deve tecer verdadeira rede de apoio dentro da proposta de atender às necessidades dessa criança (VOIVODIC, 2004).

Sobre o tema das redes, quando questionadas em relação ao apoio que favorece a inclusão de crianças com NEE na escola regular, no que diz respeito às pessoas com as quais podiam contar e o papel que elas desempenhavam, observaram-se discursos apresentados nos parágrafos seguintes, dispostos em função dos temas de análise: apoio de informação; apoio emocional; e apoio material.

### O Apoio de Informação

As educadoras queixaram-se da falta de apoio no domínio da informação, além de evidenciarem em que grau vem se dando a colaboração dos profissionais de saúde (referenciados do Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce –, entidade sem fins lucrativos que funciona no complexo hospitalar da faculdade de medicina, unidade ligada à Universidade Federal do Ceará – UFC) como apoio informativo, embora se reconheça a enorme necessidade da presença constante desse grupo profissional, em especial nas fases mais iniciais da inclusão, não só como apoio informativo, como também instrumental e emocional:

Fora o apoio do NUTEP, a gente não tem nenhum, principalmente aqui nessa área, é muito difícil.





Nossas crianças são acompanhadas por uma equipe médica, no NUTEP. Então de vez em quando vem a visita deles aqui e nós também vamos até lá. Elas chegam a comentar com a gente como são as crianças lá com elas. (Educadora 1).

Dentre as principais metas do “Plano Nacional de Educação 2001”, estão: o trabalho em parceria com as áreas de saúde e assistência social, a educação continuada dos professores em exercício e a formação de professores em instituições de ensino superior (LAPLANE, 2006). Diante do exposto, destaca-se a necessidade de discutir tais planos de metas considerando a difícil realidade enfrentada na implementação da educação inclusiva, reconhecendo as principais carências enfrentadas pelos educadores em seu cotidiano.

As políticas voltadas para a inclusão, entretanto, exigem intensificação na formação de recursos humanos, garantia de recursos financeiros e de apoio pedagógico, e o exercício da descentralização das ações de poder (LAPLANE, 2006). Quando não se dão nesses moldes, existem repercussões negativas nos segmentos de implementação dessas políticas. É o que se constata por meio do discurso:

Uma vez, o NUTEP mandou uma carta convite para todas as professoras que trabalham com as crianças de lá. Lá sim, eu vivenciei a experiência de trocas e foi muito bom. [...] Mas não teve mais, pois eles disseram que não tão preparados para manter essas reuniões. [...] (Educadora 5).

## O Apoio Emocional e Material

O apoio nas modalidades emocional e material foi declarado por parte das educadoras como inexistente:



Esses outros tipos de apoio, tanto material como emocional estão ausentes, pois a gente não recebe doação nem apoio de ninguém. (Educadora 1).

De fato, compreende-se está em prova nesse momento à capacidade da pessoa perceber o apoio real existente. Para algumas realidades, como a de algumas educadoras envolvidas nesse estudo, essa capacidade de percepção encontra-se envolvida por uma rotina estressante que impossibilita uma parada diária para, afastando-se do problema, (re)pensar estratégias, tomar decisões e reverter situações de crise.

Nesse estudo existem também relatos de como os professores com potencial perceptivo favorável reagem à pergunta feita quanto à existência dos respectivos apoios:

A diretora participa da escola, ela vê a necessidade deles na sala de aula e na escola. É tanto que a “Margarida” tem uma cadeira especial para ela. [...] A diretora logo de cara viu o problema dela, então ela participa muito, as outras Tias ajudam quando é preciso levar ao banheiro, tão sempre participando de tudo. (Educadora 2).

A família também é lembrada como apoio significativo:

Em relação aos pais, eles ajudam muito também, por exemplo, se eu estou precisando de uma coisa e digo: – Oh vamos trazer isso, ou uma fraldinha... As coisas que elas sempre precisam, eles ajudam, telefonam, perguntam como é que ela está. A participação deles é ótima. (Educadora 2).

O percurso em direção à inclusão é por um lado favorecido, por outro é difícil e sinuoso. Embora o discurso



apresentado evidencie o apoio favorável da família, apenas algumas educadoras conseguem a participação dos pais no processo educacional da criança. Com o intento de tentar “driblar” essa problemática, acredita-se que a realidade da inclusão educacional de crianças com NEE deva ser compreendida como etapa de mudança, que envolve valores como os de igualdade, justiça e participação.

Deste modo, ao se pensar, em qualquer instância, o processo de inclusão, deve-se prever medidas para envolver não somente as pessoas diretamente em contato com as crianças com NEE, mas também os vários outros segmentos da escola, da sociedade e do governo. Shepis et al.(2001) dão demonstração do significado desse tipo de parceria ao avaliarem um programa de treinamento (iniciativa do órgão de educação local) para pessoas em geral trabalharem com crianças com NEE, em alguns centros educacionais dos Estados Unidos, e observaram bons resultados no favorecimento da sua inclusão.

### Principais Dificuldades Enfrentadas

Através da aplicação da segunda questão geradora, foi possível verificar as várias dificuldades enfrentadas pelas professoras na inclusão das crianças com NEE. Dentre as mais citadas estão o quantitativo de alunos, a falta de capacitação para lidar com a diversidade, a falta de material apropriado e o grau de dependência das crianças.

### Considerações Finais

Os principais resultados apontaram para a realidade da educação inclusiva como um desafio que os vários



segmentos sociais necessitam encarar, tendo os profissionais de saúde ainda um grande espaço a ocupar.

Na forma atual de efetivá-lo, o modelo de inclusão pode ser considerado iatrogênico por resultar em sobrecarga e stress, devidos – em especial –, pela escassez de apoio de toda espécie aos educadores; basicamente o grupo profissional responsável pela efetivação da proposta.

Os professores investigados não estão, em parte, preparados para promover a inclusão, haja vista todo um histórico desfavorável. E a educação inclusiva, em nossos dias, evidencia-se muito mais como meta que as escolas tentam alcançar, cada uma no seu respectivo ritmo e com grandes sacrifícios para os específicos segmentos humanos direta ou indiretamente chamados ao problema: crianças, educadores, famílias.

Não se pode perder de vista, ainda, que a determinação legal contribui para a presença das crianças com NEE nos espaços das escolas de ensino regular, mas não garante a efetividade do propósito. Mas do que qualquer outra coisa, o depoimento dos educadores nesse estudo alerta para a realidade de que o ato de incluir crianças não significa meramente colocá-las em salas de aula por força de lei, mas, essencialmente, deve implicar fortes investimentos na transformação global, comprometendo cada extrato do tecido social com “a parte que lhe cabe” nessa empreitada.

### Colaboradores

Rafael Barreto de Mesquita – Acadêmico de Fisioterapia. Centro de Ciências da Saúde, Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



## Bibliografia

AGUIAR, S. Redes Sociais e Digitais. **Revista do Terceiro Setor** [acessado em 02 Ago 2006] Disponível em: <http://arruda.rits.org.br/notitia1/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeSecao?codigoDaSecao=10&dataDoJornal=1157123080000>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Procedimentos de elaboração do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade** (documento orientador). Brasília: SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Resolução N. 196. **Diretrizes e normas técnicas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.9, n.54, p.21-27, 2001.

GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R., LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LANDIM, F.L.P.; NATIONS, M.K.; FROTA, M.A. Ética, solidariedade e redes sociais na promoção da saúde. In: BARROSO, G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (org.).



**Educação em saúde no contexto da promoção humana.**

Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

LANDIM, F.L.;P. et al. Redes sociais informais no cotidiano das famílias de uma comunidade da periferia de Fortaleza. **Cogitare Enferm**; v.11, n.1, p.16-23, 2006.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, v.27, n.96, p.689-715, 2006.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-559, 2006.

ROSA, T.E.C. et al. Aspectos estruturais e funcionais do apoio social de idosos do Município de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**; v.23, n.12, p.2982-2992, 2007.

SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v.5, p.127-142, 2005.

SCHEPIS, M.M. et al. Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. **J Appl Behav Anal**, v.34, n.3, p.313-27, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VOIVODIC, M.A.M.A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

