



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO

HUMANO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

CENILDA GONÇALVES SANTOS REZENDE

ORIENTADOR(A): FERNANDA RODRIGUES GUIMARÃES

IPATINGA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO

HUMANO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

CENILDA GONÇALVES SANTOS REZENDE

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadora: Fernanda Rodrigues Guimarães

BRASÍLIA/2015

REZENDE, Cenilda Gonçalves S. *Análise da atuação do professor de apoio no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília- DF, dezembro de 2015. 75p. Instituto de Psicologia – IP Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

IP – UnB.

TERMO DE APROVAÇÃO

CENILDA GONÇALVES SANTOS REZENDE

ANALISE DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ___/___/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

NOME DO ORIENTADOR (Fernanda Rodrigues Guimarães)

NOME DO EXAMINADOR (Simone Cerqueira da Silva)

CENILDA GONÇALVES SANTOS REZENDE (Cursista)

BRASÍLIA/2015

Dedico este trabalho a todas as crianças em situação de deficiência que são mais que especiais e foram a motivação para a conclusão desse curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que é a base de tudo em minha vida.

Agradeço à minha família, e em especial ao meu netinho João Victor, por compreender os momentos de ausência para dedicar-me ao curso.

A tutora presencial Viviane Samora, pelas palavras de conforto e incentivo.

A minha querida orientadora Fernanda Rodrigues Guimarães, que foi muito paciente e compreensiva com nossas dificuldades.

As minhas queridas amigas Deize Baudson, Alismar Rodrigues e Cida Lourenço, que sempre me confortaram e incentivaram nessa trajetória.

E a todos que de forma direta ou indireta colaboraram com este trabalho concedendo entrevistas, emprestando materiais e outros recursos que serviram de base para o alcance dos objetivos.

RESUMO

O estudo apresentado neste trabalho objetivou analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Identificar aspectos da gestão escolar que contribuem para a atuação do professor de apoio; compreender a influência da formação do professor de apoio na sua atuação com os alunos com desenvolvimento atípico; analisar a concepção do professor de apoio a respeito da inclusão escolar. Os resultados deste estudo revelaram que a concepção das professoras de apoio em relação ao conceito de inclusão escolar refere-se à aceitação plena das diferenças, independente de questões de gênero, etnia, raça, condição física ou psicológica. Além disso, segundo elas, deve-se garantir à criança o aprendizado em todas as áreas. Ambas concordam de que foram necessárias mudanças no planejamento das aulas, promovendo-se adaptações, e que foi necessário administrar o seu modo de atuar em vista de tornar mais clara a exposição das ideias, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa demonstrou que, para as professoras entrevistadas, a formação continuada é essencial, especialmente por que tende a influenciar no desenvolvimento de competências e de habilidades. Ao mesmo tempo, foi possível perceber que a própria experiência profissional cotidiana tende a qualificar a atuação pedagógica dessas professoras quando o assunto é a atuação na sala de recursos. Por fim, verificou-se que os professores de apoio atuam de modo individual, isolado da equipe. Não há relato de suporte da coordenação pedagógica; de captação de materiais e/ou de recursos para viabilizar o trabalho diferenciado realizado na sala de recursos; e nem de qualquer mudança na estrutura física da instituição para melhor receber aos alunos com desenvolvimento atípico. O que ficou claro, a partir das análises realizadas, é que, embora a escola se proponha inclusiva, não há espaço condizente com aquilo que propõe o processo de inclusão escolar, nem apoio da gestão para que o professor de apoio exerça seu trabalho de modo pleno.

Palavras-chave: inclusão escolar; professor de apoio; desenvolvimento atípico.

ABSTRACT

The study presented in this paper aimed to analyze the role of teacher support in the inclusion process of students with special educational needs. Identify aspects of school management that contribute to the work of the teacher support; understand the influence of teacher support in its activities with students with atypical development; examine the conception of support teacher about school inclusion. The results of this study revealed that the design of the teachers for support in relation to the concept of school inclusion refers to the full acceptance of differences, regardless of gender, ethnicity, race, physical or psychological condition. Moreover, in their view, learning should ensure the child in all areas. Both agree that changes were needed in the planning of lessons, promoting adaptations, and that it was necessary to manage their way of acting in order to clarify the exposition of ideas, facilitating the learning process of students with special educational needs. Research has shown that for the interviewed teachers, continuing education is essential, especially by tending to influence the development of skills and abilities. At the same time, it was revealed that his own daily experience tends to qualify the pedagogical work of these teachers when it comes to the actions in the resource room. Finally, it was found that support teachers act individually isolated team. Unsupported report of pedagogical coordination; Capture of materials and / or resources to enable the distinguished work in the resource room; nor of any change in the physical structure of the institution to better receive students with atypical development. What became clear from these analyzes is that although the school intends inclusive, there is no consistent space with that which proposes the process of school inclusion, or management support for the teacher to support exercise your way to work full.

Keywords: School inclusion; support teacher; atypical

ABREVIACOES

LDB Lei de Diretrizes e Bases

NEE Necessidades Educativas Especiais

PIP Plano de Intervenso Pedagógica

PPP Projeto Político Pedagógico

UAB Universidade Aberta do Brasil

UnB Universidade de Brasília

DCNEIER Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educao Inclusiva no Ensino Regular

SUMÁRIO

Resumo	7
1. Introdução	12
2. Fundamentação Teórica	15
2. 1. Inclusão Escolar: Um percurso dinâmico e contínuo	15
2.2. Desenvolvimento Atípico: contextos de atuação do professor de apoio	18
2.3. Prática Pedagógica: Desafios para o professor da sala de apoio	25
3. Objetivos	30
4. Percurso metodológico	31
4.1. Fundamentação teórico metodológica	31
4.2. O contexto investigado: Escola Alunos Felizes	31
4.3. Perfil dos sujeitos pesquisados	33
4.4. Procedimentos de construção de informações	33
4.4.1. Contatos iniciais	33
4.4.2. Materiais	33
4.5. Instrumentos e técnicas	34
4.5.1. Roteiro de entrevista	34
4.5.2. Gravação de áudio	35
4.5.3. PPP da Escola Alunos Felizes	35
4.6. Procedimentos para a análise de dados	37
5. Resultados: Atuação do professor de apoio no processo de aprendizagem dos alunos Com Necessidades Educacionais Especiais	39
5.1. Professor Especializado: como percebe a inclusão escolar	39
5.2. Formação do professor de apoio e experiências pregressas: repercussões no contexto da escola inclusiva.	47
5.3. Gestão Escolar e atuação do professor de apoio especializado	56
6. Considerações finais	63
Referências	65
Apêndices	72
A. Roteiro de entrevista com o professor de apoio	72
Anexos	73
Anexo A. Carta de apresentação a escola	73
Anexo B: Termo de Aceite Institucional	74
Anexo C: Termo de consentimento livre e esclarecido	75

MEMORIAL ACADÊMICO

Sou casada, tenho três filhos e um netinho de dois aninhos maravilhoso, que é a razão do meu viver. Sou uma pessoa alegre e descontraída, gosto muito de viajar, estudar e estar entre familiares e amigos. Tenho aproximadamente 20 anos de magistério e iniciei minha carreira profissional na educação infantil, onde trabalhei por 10 anos consecutivos em uma escola particular. Depois comecei no ensino regular com alfabetização, e há exatamente sete anos trabalho com educação especial. Acho que posso dizer que já experimentei um pouquinho de tudo nessa área, desde atendimento educacional especializado para alunos surdos e ouvintes a professor de apoio com diversos tipos de deficiência.

Em 2008 tive meu primeiro contato com uma aluna autista e até então, confesso que meus conceitos eram baseados no senso comum. Com a correria do dia a dia eu ouvia, lia, mas não parava para refletir criticamente sobre o assunto da inclusão. E lá na escola ninguém desejava lecionar para essa aluna, exatamente por não saber como lidar com as suas dificuldades. Hoje acredito que também tenha sido por preconceito, pois fizeram até uma reunião para saber quem concordava com a presença da criança na escola e a maioria dos profissionais demonstram muita resistência em aceitá-la. No final das contas aceitei o desafio e percebi que se aprende fazendo.

Acredito que podemos mudar e melhorar o ser humano através da educação. Apaixonei-me pela Educação Especial e resolvi investir nesse processo de construção de um conhecimento mais específico. Descobri que era necessário me especializar e buscar cursos de extensão para ofertar um ensino de qualidade aos meus alunos. Hoje sou graduada em pedagogia, e pós-graduada em Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia, Inspeção Escolar, Supervisão e Orientação Escolar e Alfabetização e Letramento. Realizei todos os cursos de extensão exigidos pela Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, para trabalhar com alunos especiais.

Atualmente trabalho como professora de apoio na Rede Estadual de Ensino e como professora com domínio em Libras na rede municipal. Amo o que faço e, por isso, faço com muita dedicação. Estou sempre em busca de fazer a diferença na vida dos meus alunos, e assim contribuir para pelo menos minimizar as barreiras do preconceito e oportunizar uma vida com mais qualidade.

INTRODUÇÃO

Pretende-se, com este estudo, analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais; identificar aspectos da gestão escolar que contribuem para a atuação do professor de apoio; compreender a influência da formação desse professor na sua atuação com os alunos com desenvolvimento atípico e analisar a concepção que ele tem a respeito da inclusão escolar.

Nota-se que há um desconhecimento da atuação desse profissional pela maioria dos professores, o que cria certa resistência, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas adotadas e ao desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, já que recebe um atendimento especializado. A pesquisa em questão é de campo, utilizando os pressupostos de pesquisa qualitativa por não ter a intenção de quantificar, mas de conhecer aspectos mais profundos baseados na narrativa dos entrevistados. Para tanto, o estudo parte de contribuições teóricas de estudiosos do tema, somadas a informações coletadas por meio de entrevistas e da análise do Projeto Político Pedagógico da escola.

Falar sobre a atuação do professor de apoio tem relação com o novo olhar para o processo de inclusão. Com o seu surgimento, as escolas passaram a necessitar de mudanças organizacionais e funcionais, inclusive no processo de ensino-aprendizagem, que é o espaço no qual este professor atua. Ao que se percebe, essas mudanças ocorreram desde a flexibilização dos currículos, as alterações no mobiliário, até as alterações na gestão em sala de aula. Junto a cada uma dessas mudanças, uma proposta pedagógica inovadora surgiu, indicando a necessidade do o atendimento especializado. Esse acontecimento, de certo modo colocou a educação especial nas mãos de outros que não eram os professores regentes das classes comuns.

Tendo em vista que o atendimento educacional especializado é um direito do aluno em situação de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é importante que, tanto o aluno quanto o professor de apoio tenham todas as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho no âmbito do ensino regular, a fim de que seja assegurada a igualdade, sem nenhum tipo de discriminação para com ambos. Além disso, é fundamental que este professor tenha

conhecimento a respeito do trabalho que deverá realizar, e que compreenda que sua atuação tem impacto nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Fundamental é, também, que ele compreenda a importância da inclusão escolar, e que procure criar um espaço pedagógico promotor do potencial desses indivíduos.

A proposta de inclusão, em todas as áreas, principalmente no que se refere à acessibilidade se constitui em um grande desafio. Já é possível, inclusive, perceber um avanço no que diz respeito à aceitação da educação inclusiva na sociedade. Apesar disso, ainda existem inúmeros obstáculos a serem superados, o que inclui um maior investimento financeiro na formação docente e nas questões que envolvem a acessibilidade desses alunos. Além desse, outro obstáculo é a falta de um procedimento colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio, na maioria dos casos, o que pode ser motivado pelo despreparo dos professores regentes para lidarem com essa situação (já que a inclusão é, ainda, uma novidade para muitos). Pergunta-se, ao mesmo tempo, se o professor de apoio também está preparado para administrar a sua docência em relação aos tempos e momentos de outro professor, no caso, o docente.

Partindo desses aspectos a questão principal deste estudo é como se dá a atuação do professor de apoio no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais? Apesar das tendências apontarem para uma maior responsabilidade do professor do ensino regular pelos alunos com necessidades educacionais especiais, isso não quer isto dizer que o papel do professor especializado deixe de ter significado. Muito pelo contrário, são-lhe atribuídas funções diferentes, dando apoio ao professor da classe regular na sua intervenção com os alunos e, ainda, contribuindo para a sua formação, a qual não termina na formação inicial. Ao mesmo tempo, é ele quem dá suporte ao aluno, para quem a escola é destinada, seja ela inclusiva ou não.

Para que a aprendizagem seja construída pelos alunos com NEE no processo de inclusão no ensino regular, a reestruturação da escola enquanto instituição é imprescindível. Na escola inclusiva deve haver uma postura consciente, crítica, significativa e um processo interativo, longe dos papéis tradicionais entre professores e estudantes. De acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 113), “*uma educação inclusiva não pode processar-se fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas sim no interior da sala de aula e com o grupo*”. Por vezes, são os próprios responsáveis por uma

educação inclusiva (professores de apoio educativo) que vão ajudar ressignificar esses estigmas.

Considerando essas questões, o segundo capítulo desta pesquisa aborda a fundamentação teórica, o qual está dividido três partes: a primeira discorre sobre a inclusão escolar e a atuação do professor de apoio; a segunda apresenta considerações sobre o desenvolvimento atípico e o contexto de atuação do professor de apoio; já a terceira seção traz reflexões sobre a gestão escolar e os desafios para a prática inclusiva. O terceiro capítulo apresenta a metodologia e os caminhos que tornaram essa pesquisa possível, e, em seguida, são apresentados os resultados e as considerações finais, avaliando-se a importância desta investigação para profissionais que atuam na área da educação.

2. FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR: UM PERCURSO DINÂMICO E CONTÍNUO.

O marco inicial para a transformação da Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca, datada de 1994, documento formulado na Espanha. que tem por objetivo discutir a inclusão de pessoas que antes eram discriminadas (por terem um desenvolvimento atípico) no meio escolar e na sociedade de forma geral. Tal documento abriu caminhos para uma nova prática: a necessidade de uma escola para todos, desencadeando, assim, um movimento reflexivo, a nível mundial sobre a segregação das pessoas com deficiência, ou seja, a exclusão dela das interações sociais. A esse respeito, a referida declaração aponta que:

O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p.3)

Nota-se que a Declaração de Salamanca é clara: as escolas devem acolher alunos com desenvolvimento atípico (tema que será abordado a seguir) e em outras situações sociais em que se encontram excluídas, a fim de tornar efetiva a proposta de inclusão escolar. A pesar disso, inicialmente houve no Brasil, uma ideia completamente errônea no que se refere à deficiência, as quais eram baseadas em aspectos culturais. De acordo com Mazzota (2005):

A Educação Especial no Brasil tem passado por momentos de transformação que exigem reflexão sobre a inclusão educacional. Buscando na história da educação, constata-se que até o século XVIII, grande parte das noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, havendo pouca base científica para o desenvolvimento de noções realísticas (MAZZOTA 2005, p.16).

De acordo com Rogalski (2010), foi apenas em 1970 que o Brasil começou a pensar em educação especial em nível de governo, com a criação de instituições especializadas que atendessem a essa demanda. Contudo, de forma segregada, onde pessoas deficientes eram colocadas à margem da sociedade. Bertuol (2010) salienta que outras mudanças tiveram como base alguns movimentos surgidos em outros países:

Foi principalmente na Europa que surgiram os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizando em medidas educacionais. Tais atitudes educacionais foram se expandindo, primeiramente sendo levadas para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil (p. 11)

Com base nessas afirmações, acredita-se que esse foi o ponto de partida para o surgimento de novas concepções sobre a deficiência e outras necessidades educacionais especiais, que levaram a maioria das pessoas a adotarem mudanças nas suas posturas com relação a esses indivíduos. Possivelmente esse foi o limiar de uma nova era para pessoas com os mais variados tipos de deficiências, o que, supõe-se, tenha tido muita resistência dos tradicionalistas da época. De acordo com Oliveira (2001):

Os primeiros registros da educação especial no Brasil datam da época do Império, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos. Nessa mesma época, surgiu o Instituto do Surdo Mudo. Atualmente, são denominados, respectivamente, Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro. (p. 8)

Mas o que se percebe é que foi nas últimas décadas que essas mudanças tomaram corpo e várias ações governamentais e não governamentais têm sido implementadas, no intuito de inserir essas pessoas no meio social, garantindo-lhes o direito de igualdade que são determinados na forma de lei, através da Constituição Federal (Título II, Capítulo I, Art. 5º). De acordo com a CEF (1988): *“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”* Para Rogalski (2010) as ideias de educação

inclusiva só começaram a se fortalecer a partir da Declaração de Salamanca, Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases.

Partindo dessas garantias, faltava cumprir o que estava escrito, executando ações efetivas no sentido de valorizar pessoas deficientes, incluindo-as de todas as formas possíveis nos segmentos variados da sociedade, respeitando, assim, a diversidade e as peculiaridades de cada um, sem negar-lhes os direitos de aprender e vivenciar experiências de convivência com os demais. Segundo Sant'Ana (2005), foram várias as pesquisas com a finalidade de buscar essas garantias.

Nas últimas décadas e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração. (p.227)

Partindo do exposto acima se pode depreender que as mudanças não surgiram do nada ou apenas baseadas em fatos isolados, mas, em um conjunto de fatores que incluíram estudos, pesquisas e ações pioneiras de um conjunto de pessoas, incluindo familiares dos deficientes e de pessoas com outras necessidades especiais. Todavia, entende-se que as mudanças não devem parar de ocorrer, pois as práticas pedagógicas necessitam de uma reforma, uma vez que o currículo e o público-alvo mudam e, em decorrência disso, novas necessidades tem surgido e podem continuar a surgir para tanto, novas estratégias e metodologias devem ser adotadas, além da adequação do espaço físico, a fim de que todos tenham acesso livre e seguro ao ambiente escolar. Daí a necessidade de capacitação dos profissionais da área e a contratação de professores de apoio especializado.

Em razão do exposto, e, considerando-se o importante papel que a inclusão escolar tem para alunos, professores e comunidade. No próximo sub-tópico aborda-se o conceito de desenvolvimento atípico e de deficiência, discorrendo-se sobre esse contexto que é o lugar de atuação do professor de apoio. Pretende-se conhecê-lo melhor, saber o que esse profissional faz e como o seu trabalho repercute na vida dos alunos que apresentam um modo diferente de se desenvolver.

2.2 DESENVOLVIMENTO ATÍPICO: CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO:

O desenvolvimento humano, assim como a aprendizagem, é um processo que se inicia com o nascimento e permanece durante toda a vida. Para Lima (2007), o desenvolvimento é o resultado de uma dialética entre a biologia e a cultura, o que levará esse ser a adotar novas concepções e comportamentos de acordo com as influências que recebe do meio em que vive. A esse respeito, Lima (2007) acrescenta:

Os períodos de desenvolvimento são, normalmente, referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. É mais adequado, porém, pensarmos o processo de desenvolvimento humano em termos das transformações sucessivas que o caracterizam, transformações que são marcadas pela evolução biológica (que é constante para todos os seres humanos) e pela vivência cultural. (p. 24).

Com base nessa afirmativa, pensa-se que o desenvolvimento humano sob o ponto de vista biológico se dá de forma regular, ou seja, todos passam por essas fases. Já sob o ponto de vista da vivência cultural, infere-se que pode acontecer de formas variadas, fator este que promove, de certa forma, a diversidade. De acordo com Bronfenbrenner (1992), o desenvolvimento humano:

É um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa e no seu curso de vida (p. 191).

A afirmativa leva à constatação de que as interações ocorridas entre o desenvolvimento do ponto de vista biológico e o meio é que formarão esse indivíduo, concedendo-lhe características peculiares. Mas o fato é que nem todos os seres humanos se desenvolvem da mesma forma. Existem aqueles que possuem um desenvolvimento humano atípico, ou seja, fora do padrão, com características diferentes e com um tempo de aprendizagem também diferente daquilo que é típico. Em se tratando do

desenvolvimento humano atípico ele é caracterizado por um conjunto de transformações peculiares no decorrer da vida humana, que se desviam dos padrões básicos do desenvolvimento de indivíduos considerados típicos. Sob a ótica biológica, é como se houvesse um prejuízo, ainda, pode ocorrer de forma paralela uma falha no que se refere ao seu ambiente, quando estes não oferecem condições para que esse indivíduo se desenvolva dentro dos padrões propostos pela sociedade vigente. Para Boyd e Bee (2011), o desenvolvimento atípico é aquele que se desvia da trajetória, prejudicando o indivíduo. A esse respeito, os autores afirmam que:

O desenvolvimento atípico é um tipo de mudança individual. O desenvolvimento atípico (também conhecido como comportamento anormal, psicopatologia desenvolvimentista ou desenvolvimento desadaptativo) se refere ao desvio da trajetória típica, ou “normal” do desenvolvimento em uma direção que é prejudicial ao indivíduo. Um tipo de desenvolvimento atípico no domínio cognitivo é o retardo mental, condição na qual uma criança apresenta capacidades intelectuais muito inferiores às de outras crianças da mesma idade. (p. 35).

Neste estudo, entretanto, opta-se por outra descrição sobre o que é desenvolvimento atípico, pautada naquilo que propõe Vigotski (1989), que discordava da tendência existente naquela época, aproximadamente no ano de 1924, em que usavam conceitos puramente biológicos para explicar o desenvolvimento das crianças deficientes. Para ele, o que complicava o contexto das pessoas com deficiência não eram somente de aspecto biológico, mas o social. Enfatizava que o que era escasso no desenvolvimento destas crianças tinha como fator marcante a ausência de uma educação adaptada, que tivesse métodos e procedimentos diferenciados, que propiciassem um desenvolvimento correlato, quando comparado ao das crianças não deficientes.

Dessa forma, se contrapunha às concepções existentes, desenvolvendo uma visão otimista no que concernia à educação dessas crianças, vislumbrando, portanto, aspectos da inclusão que existe hoje. Ressaltava, ainda, que a educação da época se pautava mais nas limitações do indivíduo, o que reforçava o caráter negativo das deficiências - do que nas possibilidades que aquelas crianças tinham de se desenvolver, de conviver, de aprender e de se perceber como cidadão com direitos iguais, perante todos.

Conhecer o conceito de desenvolvimento típico e atípico é importante para que se possa aprender a lidar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. É importante que o professor se sinta capaz de perceber as limitações apresentadas por seus alunos, ao mesmo tempo em que, também, saiba reconhecer o seu potencial, indicando-a para um atendimento diferenciado sempre que for o caso. Ao agir assim, além de fazer cumprir a lei, ele estará criando espaços de desenvolvimento para esses indivíduos. De acordo com o que propõe Vigotski (1989), todos são capazes de aprender, independente do modo como se apresenta o seu desenvolvimento. Para ele, um ‘defeito’ – uma diferença, não impede que o indivíduo aprenda, desde que lhes sejam criados contextos acessíveis. Sendo assim, nota-se a importância do conhecimento do professor a respeito de tais processos, bem como do conceito de deficiência.

O atendimento diferenciado aos alunos com necessidades especiais é, possivelmente, o maior desafio proposto ao professor nos dias atuais. Muitas são as dificuldades que se constituem obstáculos severos a serem superados por eles no âmbito da educação inclusiva, sem contar os inúmeros obstáculos que ele já enfrenta na sala de aula regular. Esse atendimento é necessário aos alunos com desenvolvimento atípico (com necessidades educativas especiais), ou com algum tipo de deficiência. Sabendo-se o que é o desenvolvimento atípico, pergunta-se: o que é uma deficiência?

De acordo com o Decreto 3298/99 (1999): “*deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano*” (p.1). Em complemento ao que propõe esse decreto, Amiralian et al (2000) afirmam que deficiência é:

Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. (p.98).

Dessa forma, entende-se que qualquer desvio de um determinado padrão de normalidade, pode-se dizer que há uma deficiência. Apesar disso, ao longo desta seção foi possível perceber que nem toda pessoa com desenvolvimento atípico é deficiente. Há casos em que a necessidade especial existe em vista da superdotação, de transtornos emocionais e do comportamento, ou por dificuldades de o indivíduo aprender. Deve-se acrescentar, ainda, que algumas necessidades educacionais especiais são temporárias, como é o caso de um aluno que machuca as pernas e tem que usar cadeira de rodas, ou de alguém que teve uma perda temporária da visão em vista de uma pancada, etc. Isso significa dizer que nem toda a clientela da educação inclusiva é de deficientes, assim como também não se pode afirmar que não seja composta por ela. Neste estudo, opta-se pelo termo ‘pessoa em situação de deficiência’, e não deficiente, baseando-se naquilo que propõe Sanchez (2012). Segundo ela, a deficiência não é um atributo do sujeito. Dadas as condições adequadas, a pessoa tem condições de aprender e se desenvolver, respeitadas as suas limitações e o seu potencial.

Em alguns casos, o tipo de deficiência impõe limites ao indivíduo, fato que leva à necessidade de auxílio de um profissional especializado, ou seja, uma assistência individualizada. Na escola, quem exerce esse papel é o professor a quem se denomina ‘apoio’. Sua presença se faz necessária para dar suporte físico, emocional, psicológico e cognitivo ao educando. Esse profissional, que também é professor, é alguém que acompanhará o aluno com necessidades educativas especiais, a fim de integrá-lo, promover sua socialização e garantir seu aprendizado. Segundo a Deliberação n. 02/03 (2003), ele é aquele que possui habilitação em educação especial, e que atende a alunos que necessitam de apoio o tempo todo, em uma sala de aula de ensino regular. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. (p. 32).

Partindo dessa premissa, acredita-se que o professor de apoio especializado deve capacitar-se para a função que pretende realizar, de forma que não incorra no erro de excluir esse aluno ao invés de incluí-lo, adotando práticas segregacionais no âmbito da educação inclusiva, ou separando esse aluno dos demais e não o inserindo no contexto de aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelo professor regente. O risco de ocorrer uma separação desse aluno dos demais é muito grande. Essa é uma das razões pelas quais se deve investir em capacitação quando o assunto é a inclusão escolar. De acordo com Mousinho (2010), esse professor pode também ser denominado professor mediador. Além disso, o autor acrescenta:

No Brasil, já surgiram expressões como facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar. Esta última denominação parece melhor explicitar a função de quem acompanha a criança de inclusão dentro de uma classe regular de ensino, terminologia que será utilizada doravante neste artigo. A palavra "mediador" faz menção àquele indivíduo que media e mediar significa ficar no meio de dois pontos. O conceito de professor mediador já foi utilizado em outro contexto para caracterizar aquele que "trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos". (p. 93).

Com base nessa afirmativa, depreende-se que o professor de apoio exerce um papel que excede um simples acompanhamento do aluno deficiente ou com alguma necessidade educacional especial, pois, além disso, ele deve facilitar a aprendizagem, realizando as intervenções necessárias para que esse aluno consiga, de alguma forma, acompanhar o que está sendo trabalhado pelo professor regente. Na prática, isso não é uma tarefa tão simples assim. Há muita polêmica envolvida e há muito que se avançar ainda. Mas esse novo olhar que está sendo discutido dentro desse do desenvolvimento atípico deve servir de experienciado, no intuito de encontrar caminhos para que haja qualidade no ensino/aprendizagem desse aluno. E é agindo como mediador que o professor de apoio pode detectar os pontos positivos e negativos, para, dessa forma, apontar novos caminhos, criar novas estratégias e metodologias mais adequadas. Mousinho (2010) acrescenta que:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. (p.94).

Avaliando-se o papel do professor de apoio como um mediador, pode-se dizer que ele deve criar possibilidades de aprendizagem para esse aluno, sem excluí-lo do contexto da sala de aula na qual ele está inserido, levando-o a perceber os estímulos que estão ao seu redor e ajudando-o a lidar com eles. Todo esse processo exige, não somente do professor de apoio, mas da escola como um todo, a aquisição de novas posturas que conduzam a uma transformação, inclusive, na reestruturação do PPP (caso seja necessário), a fim de atualizar, renovar e inovar, criando condições para que os professores adaptem suas ações pedagógicas a essa diversidade, que mudou o perfil das escolas. Isso significa que não é um papel exclusivo do professor de apoio o sucesso ou insucesso do aluno em situação de deficiência ou com alguma outra necessidade educacional especial. O sucesso depende de um conjunto de ações. O contexto de atuação do professor não se resume na deficiência ou limitação apresentada pelo aluno, mas em tudo que os rodeia.

Partindo dessa premissa, entende-se que não basta trazer esses alunos para o ensino regular e contratar um professor mediador que o acompanhe. Deve-se empregar todos os esforços para que ele participe ativamente dos trabalhos desenvolvidos no âmbito escolar, e é para isso que tanto o professor de apoio como o regente devem estar preparados. São muitos os obstáculos enfrentados por essa criança. Em muitos casos, há ainda muita resistência para aceitar que ela seja incluída no processo educacional. Existem muitas ações a serem executadas no sentido de mudar determinadas posturas de professores e alunos, que ainda carregam uma visão deturpada das pessoas em situação de deficiência ou com algum outro comprometimento. Muitos, inclusive, os têm como seres incapacitados para realizar certos tipos de tarefas, que pensam ser possíveis somente para as pessoas tidas com o desenvolvimento típico (dentro daquilo que se espera).

Em primeiro lugar, isso ainda acontece pelo fato de a maior parte das escolas seguir uma linha tradicionalista que não valoriza o ser humano de acordo com suas especificidades. Para Santos (2010), a cultura escolar seleciona, classifica e consequentemente exclui. Para ela:

Por ser uma instituição sociocultural, a escola é permeada pelas relações, tensões e contradições sociais, que se estabelecem nas políticas educativas, e são reproduzidas em todo o aparato do sistema educacional, constituindo uma cultura escolar seletiva, classificatória, meritocrática e profundamente excludente. A partir dessa lógica essencialmente quantitativa, os alunos vão sendo conduzidos a resultados favoráveis ou não, dependendo do grau de aproximação dos parâmetros e das expectativas da instituição educativa. (p. 39).

Dessa forma, subentende-se que apesar de ter avançado em alguns aspectos, a escola ainda continua estagnada em outros. E isso se constitui em barreira para a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Concordando com essa afirmação, Arroyo (2001) afirma que:

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém, não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente [] Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. (ARROYO, 2001, p.13).

E é nesse contexto de conscientização e de sensibilização que o professor de apoio atua. Em uma escola por vezes rígida, tradicional, com regras arraigadas a respeito do que é aprender e se desenvolver, que ainda está aprendendo a ser inclusiva e que ainda tem muito a repensar em relação às suas práticas e seu currículo. São desafios como esses que permeiam as práticas pedagógicas do professor de apoio em uma sala de ensino regular, tema que será melhor discutido no sub-tópico a seguir.

2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS PARA O PROFESSOR DA SALA DE APOIO

A prática pedagógica é um conjunto de ações com objetivos definidos, adotados pelo professor para ensinar determinados conteúdos. Segundo Sacristán (1999), todas as ações executadas em sala de aula são aderidas pelo professor e acabam por influenciar suas atitudes futuras, onde ele pode repensá-las baseando-se em seus resultados. Para ele, a prática pedagógica constitui-se em uma cristalização do somatório das experiências adquiridas. Esse autor define, ainda, que a prática pedagógica são todas as ações cotidianas que se tornaram parte do planejamento do professor, contudo, é uma atitude que pode ser mudada à medida que as experiências são socializadas com o grupo. Dessa forma, pode-se entender que as práticas precisam ser dinâmicas e reflexivas, de forma a possibilitar mudanças e adaptações ao longo do processo, no intuito de atingir os objetivos propostos. Por isso, não é uma prática simples, mas uma “prática social complexa” como a conceituam Caldeira E Zaidan (2010):

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor- -aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (p. 21).

Percebe-se que a prática docente não é algo tão simples como parece. Ela se relaciona com o dia a dia do professor; com os tempos e momentos que ele cria em sala de aula; com o conhecimento que ele construiu; com suas experiências e motivações pessoais; com a sua condição cultural e com o modo como ele se relaciona. Dessa forma, infere-se que é interessante que o professor desenvolva habilidades no intuito de refletir sobre suas práticas. Isso porque suas próximas ações estão ligadas a essas reflexões. E todos os aspectos citados na afirmativa de Caldeira e Zaidan (2010)

relativos ao docente interferem, direta ou indiretamente, na sua capacidade e autonomia, em seu pensamento crítico, concedendo-o aptidões para solucionar possíveis problemas decorrentes dessa prática. Daí, a importância da prática ser um processo dinâmico que articule a realidade educacional com a realidade social. E essa articulação deve se fazer presente, de maneira mais intensa no contexto da inclusão, de modo que, nesse sentido, a prática pedagógica seja eficiente, levando em conta a realidade do aluno atendido para que se desenvolvam nele as habilidades necessárias para o aprendizado dos conteúdos trabalhados.

Um aspecto interessante é que a inclusão escolar trouxe inúmeras mudanças na prática pedagógica. Essas mudanças alcançam as formas de pensar e agir, principalmente no que diz respeito à dinamização das aulas, e não apenas ao seu planejamento. Segundo Bruno (2006) a prática pedagógica no contexto da escola inclusiva tem sido um desafio por que:

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os primeiros programas para prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade. (BRUNO, 2006, p.09).

Ao abordar a prática pedagógica no contexto da escola inclusiva, Granemann (2005) afirma que:

A inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular é uma proposta em ascensão ainda não totalmente consolidada, sendo defendida e apoiada por muitos, mas criticada por outros tantos que a veem com poucas chances de concretização. Para tentar viabilizar a “utopia” da educação inclusiva, a instituição escolar é desafiada a mudar, adequando-se a essa nova realidade, mediante transformações de ordem física, relacional e pedagógica na sua estrutura e no seu funcionamento. O acesso e a permanência de tal alunado na rede regular de ensino alteraram e diversificaram todas as dinâmicas e relações existentes na escola, cobrando mudanças significativas na formação e na prática do professor em sala, bem como de todos os demais agentes educativos envolvidos no processo. (p.12).

Baseando-se em tal pressuposto, percebe-se que as mudanças na prática pedagógica voltada para a inclusão escolar tem ocorrido de forma lenta e processual, porque, apenas uma parcela dos profissionais da área da educação abraçou essa causa. A efetivação desse processo nas escolas necessita a princípio, de que o professor esteja aberto a uma nova forma de planejar e de dinamizar as suas aulas. Segundo Granemann (2005), isso exige novas posturas. Notadamente o professor precisa de recursos apropriados e ações mais eficazes, pois, esse aluno possui sentimentos, ritmos, aprendizagens e características próprias. Toda a escola deve estar envolvida nesse processo de transformação.

A educação inclusiva é um novo paradigma da educação e uma modalidade de ensino complexa e difícil de ser implementada. E como parte integrante dessa transformação novos desafios surgem para todos os profissionais da educação, diante dessa proposta. São inúmeras as dificuldades no processo de escolarização dos educandos com necessidades educativas especiais. Esse fato leva a todos repensar sua atuação e suas ações no sentido de criar oportunidades reais de desenvolvimento deles no processo de construção do conhecimento mediado pela escola.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que os educadores devem buscar, com qualidade, a realização das mudanças e/ou adaptações necessárias para o atendimento aos alunos em situação de deficiência ou com algum outro tipo de necessidade educacional especial. Isso inclui espaço físico, acessibilidade, recursos metodológicos, capacitação, entre outros. No que tange à prática pedagógica na sala de recursos e ao trabalho do professor de apoio é importante que ocorram em sincronia com o professor regente. Isso por que a educação se dá a partir de um conjunto de ações, e não de ações isoladas.

A sala de recursos, segundo Alves (2006), possui recursos multifuncionais e é um espaço importante para o aluno com necessidades educativas especiais, pois, é onde ele recebe apoio e suporte necessários ao seu aprendizado. A proposta é de que nessa sala ele seja estimulado a atuar com autonomia, já que lhe são ofertados recursos apropriados, em atendimento às suas necessidades. Dada essa questão, uma boa sala de recursos deve ter todo o mobiliário e materiais adaptados às necessidades das crianças

nela atendidas. A esse respeito, Alves (2006) tipos diversificados de materiais devem ser disponibilizados na sala de recursos multifuncionais, a saber:

Jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor ou aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, histórias e outros. Mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo, cadeiras com ajustes para controle do tronco, cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem de inclinação do assento com rodas, quando necessário; tapetes antiderrapantes para o não deslocamento das cadeiras. (p. 20).

Pode-se perceber, pelo exposto acima, que o trabalho realizado na sala de recursos deve estar em consonância com o trabalho proposto pelo professor regente, de modo que os recursos didáticos atendam às limitações apresentadas pelos alunos. Se assim não fosse, o significado da inclusão se perderia, porque o aluno estaria sendo trabalhado de forma isolada, desagregada, da sala de ensino regular em que está inserido. A essas ações harmônicas entre professores Mendes (2006) denomina ensino colaborativo.

O ensino colaborativo [...] é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (p.32).

Capellini (2008) considera que o trabalho colaborativo precisa de apoio, compromisso, flexibilidade e respeito mútuos. Para ela:

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns,

mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. (CAPELLINI, 2008, p.10).

Verifica-se que a prática pedagógica no contexto da escola inclusiva é recheada de desafios. Isso por que o professor precisa estar aberto para novas aprendizagens, mas, também, para desenvolver o seu trabalho de modo colaborativo, construído em conjunto com a equipe da escola. Em alguns casos atuará apenas o coordenador, mas, em outros, o professor de apoio pode surgir como um profissional adicional ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Estar aberto a essas possibilidades é tão importante quanto preparar-se e desenvolver competências para lidar com uma classe heterogênea. Nota-se, também, que a sala de recursos surge como um elemento adicional, que visa auxiliar o aluno, mas, também, o professor. A abertura do professor para essas questões possivelmente o ajudarão a lidar melhor com os desafios impostos por esse processo, que exige dele uma postura inclusiva diária. Esse talvez seja o caminho para um trabalho mais efetivo, no sentido de incluir o aluno com desenvolvimento atípico, garantindo-lhe os seus direitos de aprendizagem.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL:

Analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar aspectos da gestão escolar que contribuem para a atuação do professor de apoio;

Compreender a influência da formação do professor de apoio na sua atuação com os alunos com desenvolvimento atípico;

Analisar a concepção do professor de apoio a respeito da inclusão escolar.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Para esse estudo escolheu-se a abordagem qualitativa, que possui objetivos exploratórios, pois levam à reflexão sobre um tema determinado, respeitando a opinião do entrevistado. Isso possibilita a compreensão de conceitos a partir da narrativa das pessoas entrevistadas.

Lüdke e André (1986), debatem o conceito de pesquisa qualitativa expondo cinco as características básicas, sendo chamada, às vezes, também de naturalística. Para esses autores, ela é traduzida por algo que não pode ser medido, pois, não há possibilidade de separar a realidade e o sujeito. Segundo ele, quando se coloca esse sujeito em evidência, percebe-se a sua subjetividade e peculiaridades, que não podem ser quantificados.

As informações deste estudo são apresentadas por meio, entrevistas, análises das observações e do Projeto Político Pedagógico da Escola Alunos Felizes. Em se tratando das entrevistas realizadas, os aspectos considerados mais importantes são as ideias e pensamentos dos entrevistados. Observa-se que essa abordagem teórico metodológica valoriza a opinião do sujeito e permite que se realize comparações com aquilo que afirmam os outros entrevistados, ampliando e enriquecendo a análise do objeto de estudo.

4.2 O CONTEXTO INVESTIGADO: ESCOLA ALUNOS FELIZES

Para dar início a este estudo inicialmente foi feito contato com a escola, a fim de discutir os objetivos da pesquisa e assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), bem como o Termo de Aceite (ANEXO B) e a Carta de Apresentação (ANEXO C). Na ocasião foram agendadas as entrevistas e recolhida uma cópia do Projeto Político Pedagógico da escola.

Este estudo foi realizado na Escola Estadual Alunos Felizes, fundada em 13 de junho de 1962, localizada na cidade de Ipatinga, MG. Ao longo dessas cinco décadas de sua existência ela se tornou referência na educação pública da região, pois nasceu e cresceu junto com a cidade e, dessa forma, acompanhou toda a transformação histórica e geográfica. A referida escola atende hoje 793 alunos, matriculados no ensino fundamental de nove anos, distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino), sendo que sete são alunos com necessidades educativas especiais, comprovadas com laudo médico. Possui um diretor, um vice-diretor, dois supervisores pedagógicos; 35 professores; dois bibliotecários; oito ajudantes de serviços gerais; três auxiliares de secretaria; uma secretária escolar; três professoras em ajustamento funcional e cinco professores de apoio.

Essa unidade de ensino caminha para uma orientação inclusiva das suas práticas pedagógicas, num contexto de diversidade humana, intelectual e social. É caracterizada por uma prática de gestão participativa, na qual os alunos tem um currículo adaptado, de acordo com suas possibilidades e limitações, nas diferentes áreas do conhecimento. Este currículo é geralmente adaptado a partir do estabelecido para cada ano escolar, após o estudo das necessidades e reais condições de cada aluno.

A escola tem uma sala de direção; uma sala para acompanhamento pedagógico; uma sala dos professores; e não possui sala de apoio ou de recursos. Nota-se, portanto, que a instituição necessita de adaptações em seu espaço físico, que possui 11 salas de aula, uma quadra poliesportiva coberta, uma sala multimídia, uma biblioteca, refeitório e apenas um banheiro adaptado. Ressalta-se que a escola não possui acessibilidade a todas as salas e esta é reduzida em seus pátios.

É interessante ressaltar que, após observações do espaço físico da referida escola constatou-se que não há acessibilidade, visto que não existem rampas que garantam o livre acesso de deficientes físicos nas dependências da escola. Existe um banheiro adaptado, entretanto, não existe investimento no que se refere a materiais didáticos e pedagógicos para subsidiar o trabalho dos professores de apoio.

Percebe-se ainda, que o PPP da instituição aponta para o fato de que a responsabilidade de oferecer recursos pedagógicos é responsabilidade exclusiva do professor de apoio. Daí a importância de promover discussões a respeito da escola inclusiva, questionando-se, quem sabem, aspectos que dificultam a sua efetivação na referida escola.

4.3 PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Para que seja possível compreender um pouco mais sobre a importância do papel do professor de apoio foram escolhidas duas participantes que atuam nesse contexto, em turmas de 3º e 4º anos, que serão denominadas Alegria e Magia. Ambas são formadas em Pedagogia e pós-graduadas em Educação Especial Inclusiva. A professora Alegria tem 44 anos de idade e tem quatro meses de experiência no contexto da inclusão. Está na sala de apoio há quatro meses; já a professora Magia tem 42 anos de idade e tem três anos de experiência no contexto da inclusão.

A escolha pelas professoras citadas se deu pelo fato de já terem uma experiência como professores de apoio, o que facilita a exposição e análise do estudo. Acredita-se, sobretudo, que esse aspecto tenha auxiliado na busca por soluções para os problemas vivenciados no contexto da sala de recursos, o que certamente enriqueceria este estudo.

4.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

4.4.1 Contatos iniciais

Para dar início a este estudo foi feito contato com a direção da escola e apresentados os objetivos da pesquisa. Na ocasião também foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (ANEXO A), a Carta de Apresentação (ANEXO B) e o Termo de Aceite (ANEXO C). Na ocasião também foram agendadas as entrevistas com os dois professores de apoio e a observação de suas aulas.

4.4.2 Materiais

Os materiais utilizados para realização da pesquisa foram: caneta, lápis, papel A4, impressora da marca HP, notebook da marca DELL e caderno de notas. Os principais instrumentos utilizados estão expostos a seguir.

4.5 Instrumentos e Técnicas

4.5.1 Roteiro de Entrevista

Para realizar a pesquisa foi elaborado um roteiro de entrevista (APENDICE A) que orientou e estruturou a pesquisa, contendo informações sobre idade, formação acadêmica, tempo de atuação na função, e, ainda, concepções sobre a educação inclusiva, as dificuldades encontradas e considerações sobre o processo de inclusão na referida escola. O objetivo do uso da entrevista foi analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais; identificar aspectos da gestão escolar que contribuem para a atuação do professor de apoio; compreender a influência da formação desse professor na sua atuação com os alunos com desenvolvimento atípico e analisar a concepção que ele tem a respeito da inclusão escolar.

Gil (1999) concebe entrevista como sendo:

“uma técnica de pesquisa que visa obter informações de interesse a uma investigação, onde o pesquisador formula perguntas orientadas, com um objetivo definido, frente a frente com o respondente e dentro de uma interação social.” (p.121).

Richardson (1999), por sua vez, salienta ainda que “*é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas*” (p.207), situação em que o entrevistado e o entrevistador estabelecem uma relação, através de um contato mais próximo. É interessante também ressaltar que existem características importantes que diferem a entrevista de outros tipos de diálogos estabelecidos entre interlocutores, conforme afirma Hoffnagel (2003), na narrativa abaixo:

Há eventos que parecem entrevistas por sua estrutura geral de pergunta e resposta, mas distinguem-se muito disso. É o caso da ‘tomada de depoimento’ na Justiça ou do inquérito policial. Ou então um ‘exame oral’ em que o professor pergunta e o aluno responde. Todos esses eventos distinguem-se em alguns pontos (em especial quanto aos objetivos e a natureza dos atos praticados) e assemelham-se em outros. (181)

No caso da entrevista se tem uma intenção básica que é a coleta de dados para análise. Esse tipo de instrumento, que tem como objetivo a coleta de dados, é a técnica preferida no processo de trabalho de campo. É a partir dela que o pesquisador obterá as informações que necessita para a sua pesquisa com base científica, para, enfim, dialogar com estudiosos do tema em pauta e comprovar ou não a sua intenção. Em virtude disso é que se escolheu esse método para complementar esse estudo. Foram realizadas duas entrevistas com professoras de apoio, que tiveram duração aproximada de 15 minutos, respectivamente, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 1 – Cronograma de realização das entrevistas

Data da sessão	Duração em minutos	Tipo de registro
14/09	15	Gravação em áudio da entrevista com a professora Alegria
15/09	15	Gravação em áudio da entrevista com a professora Magia

4.5.2 Gravação em áudio

As gravações das entrevistas foram realizadas nos dias 14 e 15 de setembro de 2015 e teve duração de 15 minutos cada uma. Os registros foram feitos em um celular da marca Samsung, modelo Corel II, e em seguida transferidas para o computador. Foram transcritas na íntegra, a fim de garantir a fidedignidade das informações e possibilitar o seu uso posterior.

4.5.3 Projeto Político Pedagógico da Escola Alunos Felizes

Outro instrumento utilizado foi o Projeto Político Pedagógico, cujo objetivo era compreender os aspectos que fazem da escola uma instituição que pretende ser inclusiva. Nesse aspecto, foi possível perceber que a missão da instituição é a formação integral do aluno, desenvolvendo um trabalho de educação em valores humanos e da educação para o pensamento e criação, transformando estas em indivíduos capazes de pensar e agir criticamente, sem prescindir de sua criatividade. Os princípios nos quais a escola se baseia são éticos, políticos e estéticos.

Dentre os objetivos do PPP da escola estão: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, pretende-se garantir a formação básica do cidadão, buscando garantir igualdade de condições para:

- a. O acesso e a permanência na escola;
- b. A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- c. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- d. O respeito à liberdade e o apreço à tolerância;
- e. A gestão democrática do ensino público, na forma de legislação dos sistemas de ensino;
- f. Garantia do padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- g. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores;
- h. O fortalecimento dos vínculos da família, de laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- i. Assegurar e garantir que 95% das atividades propostas no PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) sejam executadas;
- j. Assegurar 100% de desenvolvimento do projeto na biblioteca.

Dentre os principais projetos da escola são:

Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática; Projeto Xadrez na escola; Projeto Matemática e Português: intercâmbio das escolas públicas (5º e 9º anos); Projeto de leitura (Projeto Ciranda do livro; Projeto da Biblioteca; Projetos para a valorização da cidadania; Projetos com orientações pedagógicas; Mostra Cultural: ocorre a cada dois anos. Torneio de Educação Física; Capacitação em Recursos Humanos.

Após **observar** todos os projetos constantes no PPP, observa-se que nenhum deles é voltado para a Educação Especial, apesar de existir um tópico específico em seu texto que descreve a importância de se “oferecer as condições de acesso, percurso e permanência desses alunos.” E ainda que o “Atendimento Educacional Especializado deve identificar, elaborar, organizar e oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os demais serviços ofertados.”

Percebe-se ainda, que o PPP aponta para o fato de que a responsabilidade de oferecer recursos pedagógicos é responsabilidade exclusiva do professor de apoio. Daí a

importância de promover discussões a respeito da escola inclusiva, para a efetivação da proposta contida no texto deste documento.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos para a análise de dados teve como objetivo transformar as informações coletadas em objeto de análise. Sendo assim, as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, perfazendo um total aproximado de seis horas. A organização das informações e a análise baseou-se na abordagem qualitativa. Os dados foram transcritos e foi possível perceber aspectos que respondiam ao problema de pesquisa e aos objetivos deste estudo, a saber: analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais; identificar aspectos da gestão escolar que contribuem para a atuação do professor de apoio; compreender a influência da formação desse professor na sua atuação com os alunos com desenvolvimento atípico e analisar a concepção que ele tem a respeito da inclusão escolar.

Ao analisar os dados percebeu-se que os fragmentos das entrevistas poderiam ser separados por categorias de análise, tendo como base os principais aspectos levantados durante a entrevista realizada. Essas informações permitiram uma organização, conforme a seguir: professor de apoio especializado: o que faz e o que pensa sobre a inclusão escolar; formação do professor de apoio e repercussões na sua prática, no contexto da escola inclusiva; gestão escolar: relação interdependente na atuação do professor de apoio especializado. Segue a descrição das categorias criadas:

- Categoria de análise 01/ Professor de apoio especializado: como este ator percebe a inclusão na Escola Alunos Felizes? Nesta categoria foram incluídas as narrativas dos entrevistados que apontam o que o professor de apoio pensa sobre a inclusão escolar.
- Categoria de análise 02/ Formação do professor de apoio e experiências pregressas: repercussões no contexto da escola inclusiva. Nesta etapa foram incluídas as narrativas que apontam, de alguma forma, aspectos da formação do professor que impactam/influenciam na sua prática no contexto da inclusão.

- Categoria de análise 03/Gestão escolar e atuação do professor de apoio especializado na Escola Alunos Felizes: nesta categoria foram incluídas todas as narrativas que apresentam a atuação da gestão da escola como coparticipante do trabalho do professor que atua na sala de apoio.

Ressalta-se que também serão incluídos, no processo de análise dos dados, fragmentos das seções de observação e aspectos do Projeto Político Pedagógico. No capítulo a seguir, apresentam-se os resultados desta pesquisa, refletindo-se sobre cada uma das categorias de análise encontradas, correlacionando-as com as observações coletadas pelo pesquisador no contexto pesquisado.

5. RESULTADOS: ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

O objeto de análise deste estudo foram as narrativas produzidas pelos participantes entrevistados. Do total de narrativas foram selecionados alguns trechos que melhor evidenciaram aquilo que se interroga no objetivo deste estudo, que é analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais; identificar aspectos da gestão escolar que contribuem para a atuação do professor de apoio; compreender a influência da formação do professor de apoio na sua atuação com os alunos com desenvolvimento atípico; e analisar a concepção do professor de apoio a respeito da inclusão escolar.

Para viabilizar a análise dos dados, os fragmentos extraídos do total de entrevistas realizadas foram agrupados em forma de categorias de análise, procurando-se demonstrar as relações estabelecidas entre essas narrativas, conforme apresentado a seguir:

5.1 Professor de apoio especializado: como este ator percebe a inclusão na Escola Alunos Felizes?

5.2 Formação do professor de apoio e experiências pregressas: repercussões no contexto da escola inclusiva;

5.3 Gestão escolar e atuação do professor de apoio especializado na Escola Alunos Felizes.

A primeira categoria, que trata do professor especializado, será melhor detalhada no tópico abaixo.

5.1 PROFESSOR DE APOIO ESPECIALIZADO: COMO ESTE ATOR PERCEBE A INCLUSÃO NA ESCOLA ALUNOS FELIZES?

Nesta categoria, considerar-se-á as informações obtidas a partir de fragmentos das narrativas oriundas das entrevistas realizadas com as professoras Alegria e Magia, que atuam como apoio a alunos com necessidades especiais na Escola Alunos Felizes, bem como de aspectos relacionados à observação realizados na referida instituição. Para

dar início a essa análise, optou-se por compreender a concepção do professor de apoio a respeito da inclusão escolar. Sabe-se que o professor de apoio é, de acordo com Mousinho (2010), o mesmo que um facilitador, o tutor escolar, um assistente educacional e mediador escolar. Neste estudo, considera-se esta última denominação a que melhor define a função de quem acompanha a criança no processo de inclusão escolar em uma classe regular de ensino.

Isso demonstra, portanto, que a inclusão escolar é o lugar de atuação do professor de apoio. Espaço no qual ele desenvolve suas atividades, ao mesmo tempo em que se relaciona com o professor regente e com os alunos. Analisando-se as questões expostas, acredita-se que o conhecimento do professor de apoio a respeito do processo de inclusão escolar seja fundamental. Por esta razão, o primeiro questionamento feito para as professoras entrevistadas traz esse conceito:

“A inclusão seria a aceitação (pausa) é...acolher a todos na instituição escolar sem distinção de cor, classe social, condição física ou psicológica” (Professora Alegria).

“Entendo que incluir a criança no ensino regular é assegurá-lo no direito de aprender, tanto nos aspectos cognitivos, social e também nos aspectos afetivos e comportamental” (Professora Magia).

Com base na resposta da professora Alegria, entende-se que incluir é aceitar as diferenças, independente de questões de gênero, etnia, raça, condição física ou psicológica. Já para a professora Magia, inclusão escolar é garantir à criança o aprendizado em todas as áreas. Ambas mencionam o conceito de forma geral, sem, contudo, trazer aspectos adicionais que permitam uma melhor compreensão a respeito dele. Dessa forma, subentende-se, a partir de suas narrativas, que incluir seja acolher todos os alunos, sem distinção, em uma classe. Partindo-se do conceito de inclusão escolar adotado neste estudo, nota-se que este termo se refere, a:

Prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas [...] Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais, a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o

valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 21),

Concordando com a afirmação acima, Facion (2009) afirma que *“incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular, [...] é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão”*. (p. 203). De forma geral, acredita-se que incluir seja trazer para dentro, igualar oportunidades, considerar as diferenças que constituem a todos. Entretanto, nota-se que esse ainda é um tema que gera polêmicas, pois nem todos aqueles que estão envolvidos com esse processo enxergam a inclusão com as características que a constituem: um processo dinâmico, cujos desafios se renovam todos os dias. Avaliando-se essas questões, infere-se que as professoras entrevistadas tenham alguma informação a respeito do que seja a inclusão escolar, embora não tenham conseguido narrar plenamente durante a entrevista.

Considerando seus trabalhos no contexto da inclusão escolar, ao responderem sobre os tipos de necessidades educacionais especiais com as quais tem trabalhado as professoras de apoio responderam:

“No momento eu estou com um autista e um com déficit de atenção.”
(Alegria)

“Com autista e deficiências múltiplas”. (Magia)

A professora Alegria informa que, no momento, atende crianças com dois tipos de necessidades educacionais especiais diferentes, sendo que um é autista e o outro tem um quadro de déficit de atenção. A professora Magia, por sua vez, sinaliza que também atua com um aluno com múltiplas deficiências. Isso é um aspecto interessante, visto que na perspectiva da educação inclusiva diferentes necessidades educacionais especiais comparecem e se somam à heterogeneidade comum às classes regulares. Meirieu (1990, apud GEAUDREAU & CANAVERO, 1990) afirma que essas diferenças presentes nas classes não se constituem em uma situação específica da escola, tampouco são um

obstáculo que se impõe no caminho. Para ele, elas são uma ampla oportunidade que se tem de construir uma nova escola e, como consequência, uma nova sociedade.

Para Meireu (1990, apud GEAUDREAU & CANAVERO, 1990), esse processo de interação entre diferentes ensina a todos a respeitar as diferenças através de um modelo que se apoia em conceitos que influenciarão as ideias e ideais do futuro. O fato de permitir que essa heterogeneidade tenha espaço cada vez maior no meio escolar certamente enriquece a prática pedagógica em um contexto inclusivo e ensina aos alunos a melhor conviverem com as diferenças.

Para que se possa compreender melhor as necessidades educacionais especiais citadas pelas professoras, apresenta-se, a seguir, o conceito dos referidos transtornos: deficiência múltipla, segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) pode ser definida como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (p. 15). Já o autismo, de acordo com a décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID 10, 2015), foi considerado um transtorno do desenvolvimento e se caracteriza como:

[...]um grupo de alterações caracterizadas por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo. (TAMANAHARA, PERISSINOTO E CHIARI, 2008, p.4)

Em se relação ao déficit de atenção, segundo Barkey (2002), trata-se de:

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de Conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal do senso comum da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas e modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as Ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e Confiáveis, elas exigem. (p. 2)

Nota-se, a partir dos conceitos apresentados, que tratam-se de transtornos com características diferenciadas, e que repercutem no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Apesar disso, não tira dele a sua singularidade, nem impede que os pares se beneficiem dessa interação e aprendam com esses indivíduos. Acredita-se, inclusive, que as interações sociais podem favorecer a construção dos processos mentais superiores de todo o grupo (VYGOTSKY, 1987).

Em razão da heterogeneidade que é comum nessas classes em que atuam (inclusive em razão dos diversos tipos de transtorno mental e do comportamento; das dificuldades de aprendizagem; das deficiências e das altas habilidades), perguntou-se, às professoras, a respeito de como se sentiram quando iniciaram essa experiência na sala de recursos, ao que responderam:

“Quando eu trabalhei em sala de recursos, também trabalhei pouco tempo, é, e, e foram 100 dias na sala de recursos. Foi uma experiência assim...muito, muito complicada porque quando eu cheguei eu não tive nenhum suporte, nenhum apoio, não tinha sala adequada, e ninguém sabia como é que se trabalhava(pausa) sem contar que recursos a gente não tinha nenhum recurso, nem o físico né e nem...”
(silêncio) (Alegria)

“Eu senti que seria um grande desafio né, uma experiência boa né, nova. E um desafio novo onde eu iria aprender muito com essa nova experiência.” (Magia)

Percebe-se, pela fala da professora Alegria, que sua experiência inicial foi conflitante, principalmente pelo fato da ausência de apoio por parte da equipe de trabalho. Para ela, pesa ainda o fato da escassez de materiais e de recursos, inclusive humanos. Em contrapartida, a professora Magia relata ter vivenciado uma boa experiência, tendo encarado como um desafio e uma forma de aprender mais. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o contexto de atuação do professor de apoio deveria ser um local onde todo suporte fosse ofertado, garantindo, a este profissional, segurança na sua atuação. Segundo esse documento, deveria tratar-se de um espaço:

De natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes

comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...]. (p.50).

Baseando-se nessa afirmação, entende-se que a sala de recursos deveria funcionar como um suporte ao desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, sendo, portanto, devidamente equipada para oferecer atendimento de qualidade. Além disso, faz-se menção à capacitação do professor que atua neste contexto, pressupondo-se que seu trabalho deveria ser amparado pela escola, com condições adequadas para que o trabalho se realizasse. Isso contrapõe aquilo que é narrado pela professora Alegria, que demonstra ter se deparado com uma situação diferente daquilo que é descrito pela referida lei – algo que não é possível analisar no caso da professora Magia, em vista da narrativa sucinta que apresentou. No que se refere à relação do professor de apoio e a equipe da escola, Manzini (2011) atenta para o fato de que, por fazerem parte da equipe da escola, uma interação permanente se faz necessária e, portanto, um compartilhamento de ideias, um fazer pedagógico conjunto. Considerando-se a narrativa da professora Alegria, a atuação da equipe deixou a desejar nesse quesito.

Em se tratando das mudanças que precisaram realizar na forma como planejavam e dinamizavam suas aulas antes de atuarem no contexto da sala de recursos, Alegria e Magia responderam:

“A gente precisa ser mais objetivo, mais clara né (risos) e trabalhar sempre de maneira lúdica” (Alegria).

“É... Precisei fazer adaptações no planejamento. O planejamento é feito pelo professor regente de acordo com o nível cognitivo do aluno” (Magia).

Em referência à ludicidade mencionada pela professora Alegria no planejamento atual de suas aulas, Vigotski (1998) afirma que:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.(p. 126).

Já a narrativa da professora Magia demonstra que as principais mudanças são feitas pelo professor regente, levando em conta o que chamou de ‘nível cognitivo do aluno’. Em se tratando dessa última explanação, salienta-se que a perspectiva da referida professora pode estar inadequada, tendo em vista que alunos com necessidades educacionais especiais não são apenas aqueles que têm alguma alteração cognitiva. Levando-se em conta aquilo que propõe a Declaração de Salamanca (1994), a estrutura da escola inclusiva visa atender crianças com diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, pertencentes à minorias étnicas, culturais ou situações de risco. Sendo assim, o planejamento não deve ser feito levando em conta apenas o que foi mencionado pela professora Magia, mas, considerando-se o contexto desse aluno, suas limitações e o seu potencial.

Outro aspecto identificado naquilo que apontou a professora Magia diz respeito ao trabalho que realiza com a professora regente. Sua fala aponta que há uma interação com essa professora, o que certamente favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A essas ações harmônicas entre professores Mendes (2006) denomina ensino colaborativo, e as têm como um modelo de serviço na educação especial, visto que as responsabilidades referentes ao aluno são realizadas em comum acordo. Para o autor, todas as tarefas relativas às práticas pedagógicas são divididas, sendo ambas responsáveis pelo desenvolvimento desse aluno.

Ao analisar as respostas emitidas pelas professoras, nota-se que ambas concordam de que foram necessárias mudanças no planejamento das aulas, promovendo-se adaptações. Pelo exposto pela professora Alegria, infere-se que ela sentiu a necessidade de administrar o seu modo de atuar em vista de tornar mais clara a exposição das ideias, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Durante as observações em sala, percebeu-se que ambas fizeram adaptações do conteúdo ministrado pela professora regente, além de viabilizar a participação dos alunos especiais nas atividades em grupo. Observou-se,

também, que elas intensificam o processo de aprendizagem dos alunos através do uso de materiais concretos, tendo em vista as dificuldades alguns deles apresentam em relação à apropriação de conceitos abstratos.

Outro aspecto observado referiu-se às estratégias utilizadas pelas professoras de apoio para favorecer a interação dos alunos. Notou-se que elas utilizam recursos materiais e comportamentais, intervindo com linguagem clara e simples, em atenção às limitações apresentadas por cada aluno. Verificou-se, ainda, que todo o trabalho realizado pelas professoras é organizado e concentrado em portfólio. Isso coaduna com o que propõe Tavares (2008), quando encerra a ideia de que é o professor quem vai perceber as necessidades e dificuldades de seus alunos, analisar as possibilidades de alterar sua metodologia, adaptar seu currículo e, até mesmo, a forma de conduzir suas aulas e as atividades avaliativas.

Analisando-se a concepção das professoras de apoio em relação ao conceito de inclusão escolar, nota-se que, para elas, incluir é aceitar as diferenças, independente de questões de gênero, etnia, raça, condição física ou psicológica. Além disso, é garantir à criança o aprendizado em todas as áreas. Considerando seus trabalhos nesse contexto, as professoras relataram que, no momento, atuam com um aluno autista, um com déficit de atenção e um com múltiplas deficiências. Para a professora Alegria, a experiência inicial na sala de recursos foi conflitante, tendo em vista a ausência de apoio por parte da equipe de trabalho. Já a professora Magia relata ter vivenciado uma boa experiência, tendo encarado como um desafio e uma forma de aprender mais.

Em se tratando das mudanças que precisaram realizar na forma como planejavam e dinamizavam suas aulas antes de atuarem nesse contexto, Alegria e Magia responderam que as principais mudanças costumam ser feitas pelo professor regente. Ambas concordam de que foram necessárias mudanças no planejamento das aulas, promovendo-se adaptações, e confirma que foi necessário administrar o modo de atuar em vista de tornar mais clara a exposição das ideias (facilitando o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais) – aspectos que se confirmaram durante a observação em sala. Observou-se, também, que elas viabilizam o processo de aprendizagem dos alunos através do uso de materiais concretos, tendo em vista as dificuldades que alguns deles apresentam em relação à apropriação de conceitos abstratos.

Outro aspecto analisado referiu-se às estratégias utilizadas pelas professoras de apoio para favorecer a interação dos alunos. Notou-se que elas preocupam-se em construir espaços dialógicos em que esses alunos possam interagir, partindo da utilização de recursos materiais e comportamentais e redimensionando a linguagem para atender às limitações apresentadas por eles – aspectos observados especialmente nos momentos de observação das aulas.

Diante da análise aqui realizada, a categoria a seguir aborda a formação do professor de apoio e a repercussão desses aspectos na sua prática pedagógica, no contexto da inclusão escolar.

5.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO E EXPERIÊNCIAS PREGRESSAS: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA.

Nesta discussão foram consideradas as informações obtidas a partir de fragmentos das narrativas das professoras entrevistadas, buscando-se compreender a repercussão da formação de cada uma delas na atuação pedagógica desenvolvida no contexto da escola inclusiva. A formação do professor é vista por Mantoan (2006), como uma capacitação para atuar nos diferentes sistemas de ensino, reorientando seu conhecimento e sua prática, a fim de que se sintam aptos para exercer variadas funções no âmbito educacional (e visando atender com qualidade as demandas dos alunos em situação de inclusão). Para que se pudesse compreender melhor os aspectos relacionados à formação das professoras entrevistadas, considera-se importante retomar a formação inicial e continuada de cada uma delas. A professora Alegria informou, durante a entrevista realizada, que fez um curso técnico de magistério e licenciatura em Pedagogia, o que também ocorreu com a professora Magia. Ao serem questionadas sobre a contribuição da formação que realizaram para a atuação de cada uma delas no contexto da inclusão, responderam:

“A minha formação inicial que foi o magistério não contribuiu em nada, mas a graduação já contribuiu, porque lá falou sobre a inclusão, sobre como é que a gente trabalhava, pegou o tema assim com mais relevância. A especialização já foi um aprofundamento, foi muito bom, pra mim, pro meu lado profissional foi muito bom, foi essencial. Está sendo essencial né?” (Magia).

“A minha formação inicial né magistério, pedagogia não contribuiu muito pra este contexto não da inclusão, mas a minha especialização abriu oportunidades das quais eu me orgulho muito” (Alegria).

De acordo com a fala da professora Magia, subentende-se que os cursos de preparação em nível médio, ou seja, o Magistério, não a capacitou para o trabalho no contexto da inclusão. Já o curso superior, apesar de abordar o assunto, o faz de maneira generalizada, de forma que apenas através da especialização é que a referida professora teve um aprofundamento relacionado ao tema (contribuindo para que atuasse de forma mais eficaz). Concordando com a professora Magia, Alegria afirma que a real contribuição para a sua prática na educação inclusiva também foi adquirida através da especialização.

As narrativas das professoras entrevistadas remetem ao fato de que é essencial a formação continuada de professores, inclusive em se tratando da educação especial. Vê-se que ambas afirmam categoricamente que a formação inicial não contribuiu para a prática que exercem hoje como professoras de apoio, ao contrário da especialização que lhes forneceu subsídios para direcionar o trabalho de cada uma. A respeito da formação continuada do professor, Garcia (1999), afirma que:

[...] [Deve ser] entendida como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores [grifos do autor]. (p. 193).

A afirmação do autor conduz ao entendimento de que todos os profissionais da área educacional devem se dispor a renovar seus conhecimentos, de forma que desenvolvam novas habilidades e competências para lidar com a heterogeneidade de suas turmas. Concordando com Garcia (1999), Formosinho (1991) afirma que a qualidade do trabalho pedagógico tem relação com uma formação específica:

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (p. 238).

Com base nesse pressuposto, infere-se que vários são os ganhos quando o assunto é a capacitação e o aperfeiçoamento profissional, especialmente quando se trata da melhoria da qualidade na educação, seja um contexto inclusivo ou não.

O mencionarem as experiências anteriores à atuação na sala de recursos, as professoras relataram:

“Já trabalhei em creche com berçário, com maternal, depois trabalhei com os anos iniciais do ensino fundamental.” (Alegria)

“Eu trabalhei né e continuo trabalhando como regente de turma em uma escola especial APAE.” (Magia).

Percebe-se que a professora Alegria adquiriu uma experiência diversa, tendo um contato com várias modalidades de ensino e fases do desenvolvimento, que pode, de certa forma, ter contribuído para sua prática na sala de recursos. A professora Magia, por sua vez, sinaliza que sempre trabalhou na sala de recursos, o que também pode ter contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, uma vez que lhe foi propiciada a oportunidade de detectar eventuais problemas e/ou falhas, revendo-os e criando novas estratégias, a fim de solucioná-los. Ao mesmo tempo, o lado negativo disso é que a referida professora, por não ter obtido outro tipo de experiência, não tem parâmetros a respeito do que seja atuar como regente em outro seguimento, por exemplo atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola regular.

Em se tratando das mudanças que as professoras consideram necessárias à atuação na sala de recursos para melhor atender aos alunos com desenvolvimento atípico, responderam:

“É necessário não só pra mim, mas pra todo professor está sempre se capacitando se atualizando pra atender, como se diz, a demanda né, dos alunos que chegam pra gente.” (Alegria).

“É...Sim, precisei fazer adaptações no planejamento, o planejamento é feito pelo professor regente de acordo com o nível cognitivo do aluno.” (Magia).

No que concerne à narrativa da professora Alegria, nota-se uma preocupação com a capacitação constante, com a formação continuada. Segundo ela, essa é uma ação importante para o atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. A professora Magia, por outro lado, informa que recebe um planejamento feito pela professora regente, fazendo os devidos ajustes/adaptações para atender às necessidades de seus alunos, a fim de que eles alcancem o objetivo proposto. Contudo, reafirma a ideia de que as necessidades educativas especiais desses alunos são apenas cognitivas, o que não corresponde com a realidade do público atendido nesse contexto – demonstrando desconhecimento da referida professora e esse respeito. Ao observar as aulas, foi possível perceber que durante o acompanhamento dos alunos em sala, as professoras fizeram intervenções constantes com a finalidade de que acompanhassem as atividades propostas pela professora regente. Em alguns momentos trabalharam com oficinas, partindo de situações concretas para explicar conceitos e situações abstratas.

É interessante ressaltar que na concepção de Vygotsky (1998) a condição humana não é uma dádiva da natureza, mas é construída através de um processo histórico-cultural, baseado nas interações sociais que ocorrem entre o homem e o meio. Nessa perspectiva, entende-se que o professor se capacita também nessas interações com a comunidade, os colegas e os alunos, ao mesmo tempo em que também pode fazer isso ao longo da própria experiência profissional – revisando posturas, reaprendendo seu trabalho, desenvolvendo novas competências, etc. Nessa perspectiva, a capacitação não se limita a obter diplomas e certificados, mas, em melhorar suas práticas através das trocas de experiências e dessas interações. Assim sendo, entende-se que o professor se forma, principalmente, a partir do resultado de uma relação interpessoal, de um processo de construção social, através do qual, interagindo com outros indivíduos e com o aluno, paulatinamente vai adquirindo sua competência profissional.

Um importante questionamento feito às professoras teve a função de compreender a lição que elas tem obtido através do processo de inclusão escolar no contexto da sala de recursos. A esse respeito, salientaram:

“(Risos) Me tornou uma pessoa mais calma (risos), me trouxe uma nova visão de mundo. Eu mudei minha postura como mãe, enquanto mãe, enquanto professora e eu parei de preocupar, assim, com a quantidade e comecei olhar mais a qualidade (Alegria).

Tem me ensinado a reconhecer e a valorizar a diversidade, perceber que todos têm oportunidades independente de cada indivíduo de cada aluno (Magia).

Vê-se que a inclusão ensina lições para todos, inclusive para o professor, que aprende a entender as diferenças como algo inerente ao ser humano de uma maneira geral, como aponta a fala da professora Alegria. A valorização e o reconhecimento da diversidade, presentes na fala da professora Magia, também demonstram o quanto a inclusão é capaz de sensibilizar as pessoas para temas como a diversidade, principalmente no sentido de constatar que todos têm algo a ensinar, mas também têm algo a aprender. Acredita-se que o professor precise de auxílio para que possa fazer constantes reflexões sobre a sua prática, a fim de que compreenda o contexto no qual atua, se tornando um pesquisador de suas ações. Acrescenta-se que seja fundamental que ele busque sempre aperfeiçoar essa atuação, que aprenda a lidar com as diferenças, inclusive, atentando para o fato de não existir a homogeneidade, já que a marca de toda sala de aula é a heterogeneidade. Para Prado & Freire (2001):

Cabe ao professor, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural”. (p.5).

Interessante observar a narrativa da professora Alegria a respeito do controle do seu humor em função da experiência na sala de recursos, visto que, segundo ela, essa também foi capaz de lhe dar uma perspectiva. Nota-se que todos têm algo a ganhar com o processo de inclusão, e que, de fato, todos podem aprender. Refletindo sobre essas questões, Mantoan (2005) pontua que:

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são

discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação. (p.01)

Essas questões reafirmam a ideia de que todos estão inseridos no processo de inclusão, inclusive o professor, visto que ele também é capaz de aprender algo, de mudar a visão de mundo, de adotar novas posturas no seu ambiente de interação, de adquirir novas preocupações, dentre tantas outras lições.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelas professoras no processo de inclusão escolar na Escola Aluno Feliz, relataram:

“A maior dificuldade que eu tenho encontrado é a aceitação por parte dos colegas que muitos tem certeza que a gente está ali simplesmente recebendo dinheiro à toa.” (Alegria)

“As maiores dificuldades que eu tenho observado é a não aceitação por parte de alguns, devido até mesmo por falta de preparo de capacitação profissional, por não saber lidar com as deficiências dos alunos.” (Magia)

Fica clara a insatisfação da professora Alegria quanto em relação à pouca receptividade dos colegas, demonstrando, inclusive, total desconhecimento deles a respeito do trabalho que realiza – algo que já havia sido sinalizado em análise anterior. A professora Magia, por outro lado, reafirma a insatisfação com relação à inaceitação da inclusão por parte de alguns colegas, ressaltando acreditar que esse comportamento tenha relação com a falta de conhecimento e preparo no que diz respeito aos alunos com desenvolvimento atípico. Na realidade, suspeita-se de que o que acontece é a falta de informação a muitos professores, tanto sobre o tema de forma geral, como sobre experiências que deram certo. Acredita-se que isso possibilitaria uma reflexão mais crítica a respeito da inclusão e do processo de aprendizagem dos alunos com desenvolvimento atípico.

Analisando-se as aulas das professoras, percebeu-se que elas buscam o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, criando condições para que tenham acesso e permaneçam na escola, com liberdade para aprender – já que suas aulas não se limitam à aprendizagem formal dos conteúdos, mas

ao desenvolvimento de suas habilidades. A esse respeito, nota-se a consonância com aquilo que é apontado no Projeto Político Pedagógico da Escola Aluno Feliz, quando este documento aborda o respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

A despeito do acesso à informação e de reflexões contínuas a respeito de temas variados do contexto escolar, Perrenoud (1999) afirma:

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de Conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal do senso comum da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas e modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as Ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis, elas exigem. (p. 2)

Dessa forma, acredita-se que a escassez de conhecimentos sobre determinado assunto que faça parte do contexto de atuação profissional do professor possa gerar desconfiança, insegurança, dentre outros aspectos que impactam tanto no relacionamento interpessoal quanto em suas práticas. Nota-se, ainda, há necessidade de uma intervenção por parte da equipe gestora, a fim de conscientizar esses profissionais, clarificando conceitos e revisando questões relacionadas às formas diferentes de se desenvolver. Além da formação continuada do professor, há a necessidade oportunizar debates, a fim de sanar dúvidas, medos e inseguranças de todos os funcionários, inclusive a respeito da atuação do professor de apoio nas salas de aula. É necessária a criação de grupos de estudos promovendo reflexões e troca de experiências, feitas através de leituras críticas que favoreçam a implantação do processo de inclusão de forma mais eficaz (PERRENOUD, 1999).

É importante ressaltar a importância do professor de apoio nesse contexto, pois ele além de acompanhar os alunos com necessidades educacionais especiais também auxilia o professor regente no desenvolvimento de suas aulas. Ele é um agente complementar ao trabalho da equipe, capacitado para lidar com situações adversas que venham a ocorrer no ambiente escolar, especialmente no que se refere aos alunos com desenvolvimento atípico. É habilitado para criar estratégias e replanejar suas ações com o objetivo de garantir o direito de aprendizagem desses alunos.

Para finalizar a análise aqui proposta, apresenta-se, a seguir, as narrativas das professoras a respeito daquilo que consideram que seja necessário ao professor que deseja atuar na sala de recursos, no contexto da inclusão escolar:

“Professor precisa estar sempre aberto, sempre disposto, tem que aceitar a todos sem distinção e a escola também ela deve se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar à escola. E da mesma forma o professor é que tem que se adaptar ao aluno e não o aluno ao professor” (Alegria).

“Que o ambiente seja favorável, que tenha acessibilidade e ser um profissional proativo ou seja ser um mediador que conduza o aluno ao desenvolvimento em todos os aspectos”. (Magia).

Para a professora Alegria, cabe ao professor estar aberto à aprendizagem. Segundo ela, é preciso que ele se adapte ao aluno, às suas dificuldades. Em se tratando da professora Magia, verifica-se que ela aborda a importância de que seja criado um clima favorável à aprendizagem, de modo que o professor atue como um facilitador do desenvolvimento. Analisando-se a narrativa das professoras, nota-se que o professor que atua no contexto da inclusão deve estar em constante atualização, refletindo sobre a sua prática, compartilhando saber e preocupado com a finalidade de seu trabalho - que é o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, conforme apontam Rausch e Schlindwein (2001):

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (p. 121).

Sendo a educação, eleita como uma das principais mediadoras entre o conhecimento e o ser humano, ela deve se constituir em uma oportunidade através da qual faça convergir o respeito às diferenças e à pluralidade que há no processo de inclusão. Estima-se que, a partir dela, cada indivíduo, com ou sem necessidade

educacional especial, seja conduzido para uma vida pautada na autonomia, com respeito aos seus valores, suas crenças, sua cultura, suas limitações, ideias e enfim, sua individualidade.

Observando-se as informações aqui expostas, verifica-se que as professoras realizaram curso técnico de magistério e licenciatura em Pedagogia, de modo que, para ambas, a formação que permitiu uma atuação mais eficaz no contexto da escola inclusiva foi a especialização. As narrativas das professoras entrevistadas remetem ao fato de que é essencial a formação continuada de professores, inclusive em se tratando da educação especial (área em que realizaram a pós-graduação). Isso por que a formação tende a influenciar no desenvolvimento de competências e de habilidades – embora, pelo exposto nessa análise, isso também se dê através da experiência profissional do dia a dia. Ao mencionarem as experiências anteriores à atuação na sala de recursos, a professora Alegria relatou ter realizado uma diversidade de atividades, tendo contato com várias modalidades de ensino e fases do desenvolvimento. Isso, de certa forma, parece ter contribuído para sua prática na sala de recursos. A professora Magia, por sua vez, sinalizou que sua atuação sempre se deu na referida sala, algo que pode ter contribuído para o aperfeiçoamento da sua prática, ao mesmo tempo em que pode tê-la impedido de ter parâmetros diferenciados a respeito do que seria atuar como regente em outro seguimento/modalidade de ensino.

Para atuar na sala de recursos, as professoras reafirmaram a necessidade de capacitação constante, com a formação continuada. Ao observar as aulas foi possível perceber que durante o acompanhamento dos alunos em sala ambas fizeram intervenções com a finalidade de que os estudantes acompanhassem as atividades propostas pela professora regente. Em alguns momentos trabalharam com oficinas, partindo de situações concretas para explicar conceitos e situações abstratas – algo que não pôde ser confirmado por meio de outro instrumento que não fosse a observação em sala. É interessante ressaltar que, segundo as professoras, a principal lição que tem aprendido no contexto da sala de recursos refere-se à sensibilização com relação às diferenças e à diversidade, principalmente no sentido de constatar que todos têm algo a ensinar, mas também têm algo a aprender.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelas professoras no processo de inclusão escolar na Escola Aluno Feliz, relataram a pouca receptividade dos colegas, demonstrando, inclusive, total desconhecimento deles a respeito do trabalho que

realizam, além de insatisfação com relação à não aceitação da inclusão por parte de alguns deles. Para as professoras, os pré requisitos que um professor precisa ter para atuar no contexto da escola inclusiva referem-se a estar abertos à aprendizagem no cotidiano de suas práticas, criando um clima favorável ao desenvolvimento dos alunos. Cabe ressaltar um aspecto contraditório, constante no Projeto Político Pedagógico, que diz respeito à inexistência de ações voltadas para alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, durante a observação realizada na referida escola constatou-se que não há um local apropriado para o funcionamento da sala de recursos, de modo que ela funciona em uma sala temporariamente destinada a isso.

A partir das reflexões aqui realizadas, o tópico a seguir aborda aspectos relativos à gestão escolar e a atuação do professor de apoio especializado no contexto da Escola Aluno Feliz.

5.3 GESTÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO ESPECIALIZADO NA ESCOLA ALUNOS FELIZES

Neste tópico foram consideradas as informações que permitem que se conheça, ainda que minimamente, a gestão da Escola Aluno Feliz, bem como a relação que existe entre ela e o professor de apoio. Além disso, procurou-se, também, compreender melhor o papel do professor de apoio na referida escola. Para tornar essa discussão possível, apresenta-se, a seguir, o conceito de gestão escolar que será adotada neste estudo:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2006, p.35).

Analisando-se o que propõe Luck (2006), verifica-se que ele concebe a gestão escolar como um elo que liga todos os segmentos da escola, a fim de melhorar os

resultados do processo ensino-aprendizagem, com transparência e equidade. Temas que envolvem a gestão escolar têm sido amplamente discutidos, abordando-se, especialmente, a relação existente entre a sua atuação e os demais segmentos da realidade da escola. Libâneo (2004) aponta a importância da participação de todos os envolvidos no processo de ensino, salientando que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (p. 79)

Dadas essas questões, perguntou-se para as professoras entrevistadas quais mudanças a gestão da escola realizou para melhor atender aos alunos em situação de deficiência na escola, ao que responderam:

“Por enquanto eu não vi nenhuma.., Por enquanto!” (Alegria)

“Eles buscaram um modelo de formação e acompanhamento que permite a cada aluno desenvolva de acordo com suas potencialidades. (Magia)”.

Pela afirmação da professora Alegria, infere-se duas possibilidades: ou nada tem sido feito, ou aquilo que ela acredita que seria necessário não foi realizado ainda. Em se tratando da professora Magia, percebe-se que ela menciona um modelo de acompanhamento proposto pela escola que favorece a aprendizagem dos alunos. Nota-se, portanto, que há uma divergência entre aquilo que é apontado por ambas as professoras. Se não houve qualquer mudança, como o acompanhamento estaria sendo feito de modo a atender aos alunos com necessidades educacionais especiais? E se estão sendo feitos sem que mudanças tenham sido propostas pela gestão, essa seria uma atitude isolada dos professores? Esses são questionamentos para os quais não se tem resposta no momento, mas que demonstram como uma realidade pode ser vista de modo tão diferente por duas pessoas que trabalham no mesmo lugar. Analisando-se o PPP da referida instituição, nota-se, a esse respeito, que não há propostas de mudanças na

escola para acolher os alunos com NEE, não há projetos voltados para pessoas com desenvolvimento atípico e não há, até o momento, uma sala de recursos multifuncionais.

Em se tratando das estratégias elaboradas pela gestão da escola para tornar eficaz o processo de inclusão, as professoras afirmaram:

“Não existem estratégias.” (risos). (Alegria)

“Considero.” (Magia)

Observa-se, novamente, uma divergência entre as narrativas das professoras entrevistadas. Se para a professora Alegria não foram elaboradas estratégias, para Magia, por outro lado, foram – embora não tenha informado quais. Apesar dessa questão, acredita-se que essas diferenças possam ter relação com o modo como cada professora observa a realidade em que atuam, algo que tem a ver com o significado que cada uma delas atribui a isso. Observando-se o PPP da escola, mais especificamente naquilo que diz respeito ao processo pedagógico, nota-se que há uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores, utilizando variadas estratégias no intuito de atender somente aos alunos que não estão em situação de inclusão, o que aponta para a possibilidade que pode estar relacionada ao receio de uma delas de expor a falta de atitude da escola em relação ao processo de inclusão escolar.

Em se tratando de aspectos relacionados às dificuldades que a escola tem enfrentado para tornar o processo de inclusão possível, as professoras narraram:

“Eu acho que a principal dificuldade é a aceitação, aceitação não por parte dos alunos, mas por parte dos profissionais, que eles têm... que parece uma rejeição com a gente.” (Alegria)

“Eu tenho observado a resistência por parte da família por não aceitar a deficiência do filho.” (Magia)

A professora Alegria relaciona a dificuldade enfrentada pela escola à aceitação dos colegas de trabalho, sobretudo no que se refere às atividades que realizadas pela sala de recursos. Nota-se que a professora menciona, ainda que de maneira superficial, a discriminação que sofre em relação a outras pessoas com quem trabalha. A professora Magia, por outro lado, aponta a resistência da família dos alunos em aceitar as limitações impostas pela situação de deficiência como o principal problema enfrentado pela escola. A discriminação, que no caso apontado pelas professoras surgem tanto da família quanto da própria escola, é caracterizada, segundo Taussig (1999) como uma:

Atitude interior (no sentido interno) de um sujeito que viola os atributos e os qualificativos em relação ao outro sujeito, estabelecendo o funcionamento cognitivo e os contactos perceptivos de forma equivocada, cindida e traumática; portanto, pondo sempre à prova (ou derrotando) as capacidades e os recursos simbólicos do outro. (p.159)

Reafirmando a dificuldade que ainda se percebe a respeito da aceitação relacionada à inclusão escolar e às particularidades das pessoas que tem um desenvolvimento atípico, Cavalleiro (2006) acrescenta:

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. [...] É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (p. 21)

Nota-se, portanto, que a discriminação resulta de um modo de perceber a realidade, de atribuir significação. A partir dessa percepção, o indivíduo age, desqualificando aquilo que considera sem valor, sem contribuição relevante. O grande problema de atitudes como essas vindas da equipe escolar refere-se à dificuldade de mudança de paradigma, tendo em vista que aquele que discrimina não se mostra aberto à possibilidade de conhecer, de mudar de opinião. Isso certamente tende a prorrogar a aceitação e impedir que ações concretas possibilitem a inclusão. É possível, inclusive, que isso justifique a ausência de projetos voltados para a inclusão escolar no Projeto

Político Pedagógico, bem como a inexistência de um local apropriado para o funcionamento da sala de recursos. Sobre essa questão, Mantoan (2006) salienta:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora. (p.1)

A afirmação de Cavalleiro e Mantoan permite que se perceba que as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na educação necessitam de uma mudança de postura, especialmente em razão da heterogeneidade ser uma marca de toda e qualquer sala de aula, e não apenas das salas de recursos multifuncionais.

Por fim, questionou-se às professoras se já houve, por parte da escola, a oferta de algum curso de capacitação em inclusão escolar. Em resposta a essa questão, as professoras responderam:

“Pra mim ainda não.” (Alegria)

“Sim, já foram oferecidos alguns cursos” (Magia)

Para esta questão, acredita-se que o fato de a professora Alegria afirmar que ainda não foi oferecido nenhum curso de capacitação em inclusão escolar a ela, talvez se deva ao fato de que sua atuação na referida escola é recente, já que está a apenas quatro meses na instituição (informação obtida por meio da entrevista). Em contrapartida, a professora Magia, que atua há mais tempo na função, afirma que alguns cursos de formação já foram oferecidos, o que sugere que está há mais tempo na referida escola. A questão da formação e da capacitação de professores de apoio especializado é uma questão amplamente sinalizada nas leis que propõem a inclusão, em vista de se perceber que, em razão da diversidade de casos atendidos na sala de recursos alguns conhecimentos se fazem necessários.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) asseguram a importância de se ter “*professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como*

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (p.12). A esse respeito, Alves (2010) afirma que a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais só para se cumprir determinações legais é insuficiente. Para ele, o professor precisa estar preparado para receber esses alunos e “*contar com as condições necessárias para que possa de fato contribuir com seu desenvolvimento*” (p.79). Para tanto, a gestão da escola deve possibilitar um contexto apropriado para o desenvolvimento desse trabalho.

Observando-se o PPP da escola, nota-se que todo o quadro de docentes possui graduação e especialização em áreas específicas, algo que atende ao critério de formação e capacitação sinalizados ao longo dessa análise. Nota-se, portanto, que uma escola que se pretende inclusiva precisa, dentre outros aspectos, estar atenta à formação e à capacitação de seus professores, criando espaços de compartilhamento não só entre professores, mas, com toda a comunidade escolar. Além disso, parece fundamental que o professor de apoio tenha informações sobre o trabalho que irá realizar, mas, também que os demais profissionais da escola saibam o que esse professor especializado faz.

Analisando-se a discussão realizada nesta seção, nota-se divergência entre aquilo que é apontado por ambas as professoras. Se para uma delas houve mudanças na escola para melhor atender aos alunos com desenvolvimento atípico, para a outra ainda não. Interessante observar que o Projeto Político Pedagógico da instituição não propõe mudanças para acolher os alunos com necessidades educacionais especiais, e que não há projetos voltados para esse público. Além disso, também, não há, até o momento, uma sala de recursos multifuncionais. Em se tratando das estratégias elaboradas pela gestão da escola para tornar eficaz o processo de inclusão, observou-se nova divergência, já que uma das professoras aponta que não foram elaboradas estratégias, enquanto a outra informa que houve, mas não sinaliza quais. Ao se referirem às dificuldades que a escola tem enfrentado para tornar o processo de inclusão possível, as professoras narraram a não aceitação dos colegas de trabalho, sobretudo no que se refere às atividades realizadas pela equipe da sala de recursos. Além disso, apontaram a resistência da família dos alunos em aceitar as limitações impostas pela situação de deficiência.

De modo geral, nota-se que as referidas professoras não mencionam o suporte dado pela coordenação pedagógica; não abordam o auxílio da gestão na requisição de materiais e/ou de recursos para viabilizar seus trabalhos; nem sinalizaram quaisquer mudança na estrutura arquitetônica da escola para melhor atender aos alunos. O que se

percebe é que a instituição funciona como uma escola inclusiva, tem professores capacitados, mas não tem um espaço adequado/condizente com aquilo que propõe a inclusão escolar. Além disso, confirma-se aqui a ausência de apoio da equipe de trabalho em relação à atuação das professoras de apoio, de modo que o papel delas parece ser visto como algo sem importância pelos colegas de trabalho. A desqualificação da atuação das professoras de apoio especializado parece ser confirmada pela direção da escola, já que não foi mencionada, durante as entrevistas, nenhuma informação que pudesse atenuar a omissão da gestão da escola em relação ao processo de inclusão. O que se percebeu foi a atuação individual das professoras de apoio, comprometidas com o seu ofício.

Mediante as informações obtidas nesse estudo, percebe-se que tanto o conceito e o processo de inclusão estão em fase de construção, havendo muito a ser feito para que ela se efetive de forma a atender a todos com igualdade de oportunidades,.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivos analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais; identificar aspectos da gestão escolar que contribuem para a atuação do professor de apoio; compreender a influência da formação do professor de apoio na sua atuação com os alunos com desenvolvimento atípico e analisar a concepção do professor de apoio a respeito da inclusão escolar. Fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a entrevista semiestruturada, análises das observações e do Projeto Político Pedagógico da Escola Alunos Felizes.

Os resultados deste estudo revelaram que a concepção das professoras de apoio em relação ao conceito de inclusão escolar refere-se à aceitação plena das diferenças, independente de questões de gênero, etnia, raça, condição física ou psicológica. Além disso, segundo elas, deve-se garantir à criança o aprendizado em todas as áreas. Ambas concordam de que foram necessárias mudanças no planejamento das aulas, promovendo-se adaptações, e que foi necessário administrar o seu modo de atuar em vista de tornar mais clara a exposição das ideias, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais – aspectos que se confirmaram durante a observação em sala. Observou-se, também, que elas viabilizam o processo de aprendizagem dos alunos através do uso de materiais concretos, tendo em vista as dificuldades que alguns deles apresentam em relação à apropriação de conceitos abstratos.

A pesquisa demonstrou que, para as professoras entrevistadas, a formação continuada é essencial, especialmente por que tende a influenciar no desenvolvimento de competências e de habilidades. Ao mesmo tempo, foi possível perceber que a própria experiência profissional cotidiana tende a qualificar a atuação pedagógica dessas professoras quando o assunto é a atuação na sala de recursos. Vale ressaltar que, segundo as entrevistadas, a principal lição que tem aprendido no seu contexto de atuação refere-se à sensibilização com relação às diferenças e à diversidade, principalmente no sentido de constatar que todos têm algo a ensinar, mas também tem algo a aprender.

Para as professoras, os pré requisitos que um professor precisa ter para atuar no contexto da escola inclusiva referem-se a estar abertos à aprendizagem no cotidiano de suas práticas, criando um clima favorável ao desenvolvimento dos alunos. Em se tratando da gestão da escola, notou-se algumas divergências nas narrativas das entrevistadas, tanto em relação às mudanças promovidas na escola quanto em relação às estratégias adotadas para viabilizar o processo de inclusão na instituição. Interessante sinalizar que o Projeto Político Pedagógico não propõe mudanças para acolher os alunos com necessidades educacionais especiais, e que não há projetos voltados para esse público. Além disso, também, não há, até o momento, uma sala de recursos multifuncionais, estando a equipe de apoio em uma sala provisória.

Nota-se, em linhas gerais, que os professores de apoio atuam de modo individual, isolado da equipe. Não foi mencionado suporte da coordenação pedagógica; que não há captação de materiais e/ou de recursos para viabilizar o trabalho diferenciado realizado pelas professoras na sala de recursos; e nem houve menção, durante as narrativas, a qualquer mudança na estrutura física da instituição para melhor receber aos alunos. O que ficou claro, a partir das análises realizadas, é que, embora a escola se proponha inclusiva, não há espaço condizente com aquilo que propõe o processo de inclusão escolar. A desqualificação da atuação das professoras de apoio especializado é confirmada pela gestão da escola, quando esta não promove, entre os professores da sua equipe, momentos de compartilhamento que esclareçam o papel que desempenham na sala de recursos, permitindo que comportamentos discriminatórios sejam recorrentes.

Uma das limitações aqui identificadas refere-se ao curto período no qual o estudo foi realizado. Além disso, considera-se o tema muito complexo, sugerindo-se que se busque continuamente informações, não apenas para que se construa conhecimento sobre a atuação docente na sala de recursos, mas, sobretudo, para que, a partir dessas pesquisas, o professor se torne um agente transformador do seu espaço de atuação, executando ações que visem a melhoria do processo e a garantia de que o espaço da escola é de todos, sem nenhuma distinção.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise. *Sala de recursos multifuncionais. Espaço para o atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVES F. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.
- ALVES, M. J. de M. *A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente*. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário de Anápolis, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Anápolis. Disponível em http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf. Acesso em 27/10/2015.
- AMIRALIAN Maria LT, Elizabeth B Pinto, Maria IG Ghirardi, Ida Lichtig, Elcie FS Masini e Luiz Pasqualin. *Conceituando deficiência*. Rev. Saúde Pública, 34 (1): 97-103, 2000. Disponível em www.fsp.usp.br/rsp. Acesso em 27/10/2015.
- ARAÚJO, R. M. L. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: ABRAMOWICS, A. e MOLL, J. Para além do fracasso escolar. 4ª Ed. Campinas. SP: Papirus, 2001.
- BARKLEY, R. A. *Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BERTUOL, Claci De Lima. *Salas De Recursos E Salas De Recursos Multifuncionais: Apoios Especializados À Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais No Município De Cascavel-Pr*. 2010. Disponível em http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/Claci_Sala_de_Recursos.pdf. Acesso em 29/09/2015.
- BOYD, Denise & BEE, Helen. *A criança em crescimento*. São Paulo. 1ª Edição. ARTMED Editora S. A. 2011.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial – *educação especial, um direito assegurado*. Brasília: MEC / SEESP, 1994.
- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. 2001. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 10/10/2015.

BRONFENBRENNER, Urie. *Ecological systems theory*. Vasta, Ross (Ed), (1992). Six theories of child development: Revised formulations and current issues. , (pp. 187-249). London, England: Jessica Kingsley Publishers, , 285 pp.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia Educação infantil : *saberes e práticas da inclusão : introdução*. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.: il. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 11/10/2015.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. *Prática pedagógica*. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Práticas educativas: ensino colaborativo / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira* In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. : il. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>. Acesso em 11/10/2015.

CARVALHO, M. C. N. *Professores de Apoio Educativo - Mediadores? Como? Quando?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 29/09/2015.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais*, Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, 1.995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10/10/2015.

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 29/09/2015.

DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Disponível em [WWW.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 30/09/2015.

FACION, J. R. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, J. R. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Campinas: Caderno CEDES, v 19, nº. 46, p. 7-15, setembro, 1.998.

FORMOSINHO, João. *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>. Acesso em 3/10/2015.

GARCIA, Marcelo Carlos. *Formação de professores: para uma educação continuada*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas Públicas De Inclusão: Uma Análise do Campo Da Educação Especial Brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GEAUDREAU, J e Canevaro, A. *L'Éducation des Personnes Handicapées Hier et Aujourd'hui*. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 1990.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____ *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 11, p.117-127.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOÊS, M. C. R. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In: GOÊS, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. *Educação Inclusiva: Análise De Trajetórias E Práticas Pedagógicas*. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2005. Disponível em <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7801-educacao-inclusiva-analise-de-trajetorias-e-praticas-pedagogicas.pdf>. Acesso em 11/10/2015.

HOFFNAGEL, J. C. *Entrevista: uma conversa controlada*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

KARAGIANIS, A., STAINBACK, W. e STAINBACK, S. *Fundamentos do ensino inclusivo*. In STAINBACK, W. e STAINBACK, S. (org.). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAPLANE, Adriana. *Uma Análise das Condições para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra*. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf. Acesso em: 20/09/2015.

LEPRE, Rita Melissa. *Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão* / Rita Melissa Lepre, Morgana de Fátima Agostini Martins In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental* / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro3.pdf>. Acesso em 10/10/2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. / [Elvira Souza Lima] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 56 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em 10/10/2015.

LOPES, Maura Corcini. *(In) possibilidades de pensar a inclusão*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião da ANPED. Programa e textos www.anped.org.br/. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007.

LÜCK, H. [et al]. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003, 93p.

MANTOAN, M.T. E.. *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças* Revista Nova Escola online, mai, 2005. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acesso em 26/10/2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha*. In: MANTOAN, M. T. E. e PIETRO, R. G.(Orgs) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*, 1ed., São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte). Disponível em http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/24_08_2013_216/Sab_modulo3_c_ompleto.pdf. Acesso em 27/10/2015.

MANZINI, E.J. *Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais*. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, ano 2011. Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Vitória, p. 1-19, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Raízes históricas da educação inclusiva*. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília. (mimeo)

MENDES, E.G. *Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2006.

- MINETTO, Maria de Fátima. *Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse desafio*. CURITIBA: IBPEX, 2008.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*, 5ª Ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- MOUSINHO, Renata et al. *Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. *Rev. psicopedag.* [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108. ISSN 0103-8486. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>. Acesso em 01/10/2015.
- OLIVEIRA, Aurelina Sandra Barcellos et al. *Diretrizes Da Educação Especial Na Educação Básica E Profissional Para A Rede Estadual De Ensino*. 2ª Ed. 2011. ES. Disponível em <http://www.educacao.es.gov.br/download/CartilhaDiretrizes2educacao2012.pdf>. Acesso em 30/09/2015.
- OLIVEIRA, P. M. R. et al. *Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar*. *Rev. Ter Ocup. Univ. São Paulo*. 2015 maio/ago.;26(2):186-93. Disponível em <http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=232>. Acesso em 01/10/2015.
- PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. *DELIBERAÇÃO N.º 02/03*. Curitiba, 2003. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf>. Acesso em 10/10/2015.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. *A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional*. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. *As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais*. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-123, 2001.
- RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 03/10/2015.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROGALSKI, Solange Menin. *Histórico do surgimento da Educação Especial*. Rio Grande do Sul. V. 5, n. 12. 2010. Disponível em http://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf. Acesso em 10/10/2015.

SACRISTÁN, GIMENO J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SAGE, Daniel D. *Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo*. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129- 141.

SANT'ANA, Izabella Mendes . *Educação Inclusiva: Concepções De Professores E Diretores*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em 29/09/2015.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. *Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico*. Brasília. 2010. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8062/3/2010_GeandraClaudiaSilvaSantos.pdf. Acesso em 11/10/2015.

SCARDUA, Valéria Mota. *A Inclusão e o Ensino Regular*. *Revista FACEVV - 2º Semestre de 2008* Números 1. Disponível em <http://www.facevv.edu.br/Revista/01/A%20INCLUS%C3%83O%20E%20O%20ENSI%20NO%20REGULAR.pdf>. Acesso em 03/10/2015.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da e MACIEL, Rosângela Von Mühlen. *Cadernos*. Edição: 2005 – Nº 26. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a11.htm>. Acesso em 29/09/2015.

SILVA, Daniela Nunes Henrique,; RIBEIRO, Julia Cristina Coelho, MIETO, Gabriela. *O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural*. In: KELMAN, Celeste Azulay [et al.]. *Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. P. 205-220. TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?* UNESP. 2004. São Paulo. Disponível em http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf. Acesso em 01/10/2015.

TAMANAHÁ, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. *Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger*. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* V.13 n.3 São Paulo 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf%3E> .Acesso em: 25/10/2015..

TAUSSIG, Michael. *Xamanismo, colonialismo e homem selvagem: um estudo sobre terror e cura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

TAVARES, Hermínia Vicente *Apoio Pedagógico às crianças com necessidades educacionais especiais DISLEXIA E TDAH* / Hermínia Vicente Tavares – São Paulo Disciplina de Oftalmologia da Faculdade de Medicina do ABC – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, 2008. Total de folhas: 84 Folhas ilustradas: 13. Disponível em <http://www.crda.com.br/tccdoc/43.pdf>. Acesso em 25/10/2015.

VYGOTSKY L. S). "*Thinking and Speech*". *The Collected Works*. Nova York, Plenum Press. 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de defectologia*. Havana/Cuba:Pueblo y Educación, 1989. 336p.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE APOIO

1. Qual a sua idade e formação inicial?
2. Você realizou alguma especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você trabalha como professora da sala de apoio?
4. Qual foi a sua experiência anterior?
5. O que você entende por inclusão escolar?
6. Como se sentiu quando iniciou essa experiência na sala de recursos?
7. Com quais tipos de necessidades educacionais especiais você tem trabalhado?
8. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?
9. Em que medida a sua formação inicial (graduação/licenciatura) contribuiu para a sua atuação no contexto da inclusão? E a especialização? (se tiver feito).
10. Que mudanças você considera que ainda sejam necessárias à sua atuação em sala para melhor atender aos alunos em situação de deficiência?
11. Qual a principal lição o processo de inclusão tem te ensinado?
12. Quais as dificuldades que você identifica nesse processo?
13. Que dificuldades você acredita que a escola enfrentou ou tem enfrentado para que o processo de inclusão se torne possível?
14. O que você considera necessário para um professor atuar no contexto da inclusão?
15. Que mudanças a gestão da escola realizou para melhor atender os alunos em situação de deficiência na sua escola?
16. Que tipo de suporte é oferecido pela direção da escola aos professores que atuam com alunos em situação de deficiência? São suficientes?
17. Você considera as estratégias elaboradas nesta escola eficazes para a inclusão escolar?
18. Qual a sua relação com o professor regente?
19. Já foi oferecido algum curso ou capacitação para a inclusão escolar?
20. Mais alguma consideração a fazer?

ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
 PGPDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: _____

Para: o(a): Ilmo.(a). Sr (a). Diretor(a) _____

Instituição: _____

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S^a. o(a) cursista pós-graduando(a)

_____ que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição de Vossa Senhoria para mais esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

 Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof.^a Dr.^a Diva Albuquerque Maciel**

ANEXO B: TERMO DE ACEITE



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), da _____ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa

_____, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) _____, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre _____.

O estudo envolve a realização de _____ (*entrevistas, observações e filmagens etc*) do atendimento _____ (*local na instituição a ser pesquisado*) com _____ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de _____ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em _____ e término em _____.

Eu, _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), _____ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____ (local), ____/____/____ (data).

 Nome do (a) responsável pela instituição

 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de _____ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como _____ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail(opcional): _____