

PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹

EDUCATIONAL SUPPORT SERVICE TEACHERS AND EDUCATIONAL ORGANIZATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Renata Andrea Fernandes FANTACINI²
Tárcia Regina da Silveira DIAS³

RESUMO: a educação inclusiva é um processo em construção e diante desse novo cenário, são questionadas as condições de ensino organizadas nas escolas comuns para esses alunos, pois elas, em geral, não correspondem às especificidades que os mesmos apresentam. Este estudo teve como objetivo geral conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista; buscando-se conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns. Participaram desta pesquisa, as professoras que atuam na equipe de AEE no município. O método utilizado foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores do AEE para conhecer as suas percepções sobre a educação de alunos com deficiência intelectual. A análise dos dados foi articulada com a fundamentação teórica a partir de estudos disponíveis na literatura da área. Os resultados apresentados indicam que é preciso conhecer como estão ocorrendo às práticas inclusivas. Conclui-se que este estudo é uma amostra de uma experiência que está caminhando e espera-se que possa contribuir para a organização do ensino dos alunos com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Deficiência Intelectual. Organização Escolar.

ABSTRACT: inclusive education is a process under construction and given this new scenario, the conditions of education organized in public schools for these students are questioned because they usually do not correspond to the specific characteristics they present. The main objective of this study was meeting and reflecting on the organization of this kind of education while focusing on the care of students with intellectual disabilities in different educational contexts in a small city in the state of São Paulo; the aim was to understand the perception of specialist teachers about teaching conditions designed for students with intellectual disabilities in mainstream schools. The research participants were all of the teachers who work in the Educational Support Services in the city. Semi-structured interviews were applied with all teachers of Educational Support Services in order to learn about their perceptions of the education of students with intellectual disabilities. Data analysis was discussed in articulation with literature reviews of recent studies in the field. The results indicate that we need to understand how inclusive practices are being carried out. We conclude that this study is a sample of an ongoing experience and we hope to contribute to the organization of teaching for students with intellectual disabilities.

KEYWORDS: Special Education. Inclusion. Intellectual. Disability. School Organization.

¹ Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado “A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais” apresentada ao PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP – 2013, pela Prof^a. Renata Andrea Fernandes Fantacini, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Tárcia Regina da Silveira Dias

² Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Docente e Tutora dos cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Educação Especial do Claretiano - Centro Universitário de Batatais. Batatais, SP, Brasil. refantacini@hotmail.com

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora / orientadora do PPGE- Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (Stricto Sensu) do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP, Brasil. trsdias@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na interface da Educação Especial e da educação comum⁴, pois pretende conhecer a organização do ensino para os alunos com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva.

Para implementar a educação inclusiva considera necessário reestruturar a escola pautada nos focos de análise propostos por Mendes (2010, p. 39), isto é:

[...] um dos pontos chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estes necessidades especiais ou não.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 5) também aponta que é preciso reestruturar a escola:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

É oportuno destacar que as mudanças na organização da escola para a educação inclusiva apenas começaram. Para Mendes (2006a, p. 399), “[...] faltam aspectos básicos para garantir não só o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns”.

Atualmente, apesar de a escola garantir o acesso, não tem garantido a superação da exclusão e a democratização das condições de ensino, o que significa favorecer o acesso ao conhecimento e aproveitamento acadêmico.

A respeito da escola atual, Mendes (2010, p. 32) considera que:

[...] num primeiro momento, os indivíduos com necessidades educacionais especiais tiveram sua inserção garantida não apenas na legislação, mas na realidade, preferencialmente na classe comum das escolas públicas. Entretanto seria conveniente ressaltar que a mera inserção na classe comum não garante a educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola.

E ainda, como Mendes (2010, p.35):

Enfim, o futuro da Educação Inclusiva no nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

⁴ Esclarece-se que no presente texto os termos educação/escola/classe comum e regular serão utilizados como sinônimos.

Se as mudanças estruturais e culturais da escola não forem implementadas, os alunos com necessidades educacionais especiais não vão encontrar, nas escolas comuns, as condições que necessitam para aprender.

Diante desse panorama, é importante investigar o processo de implementação da educação inclusiva nos diferentes espaços educacionais organizados para os alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente com deficiência intelectual, principalmente, para conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual em classe comum e sala de recursos multifuncional do ensino regular.

2 MÉTODO

Esclarecendo que o estudo foi realizado em uma abordagem qualitativa. O método utilizado inicialmente foi a pesquisa de documentos e realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para mapeamento dos alunos com deficiências, também para caracterizar os professores e conhecer as suas percepções sobre a educação de alunos com deficiência intelectual.

2.1 O UNIVERSO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 60 mil habitantes, no qual a política de educação inclusiva vem se fortalecendo nos últimos anos. Nesse município, os alunos com deficiência intelectual estão sendo encaminhados progressivamente para diferentes espaços educacionais da rede regular de ensino, classes comuns e apoio nas salas de recursos multifuncionais.

2.2 PARTICIPANTES

Nove professoras que compõem a equipe do Atendimento Educacional Especializado deste município: P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10 e P12.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após consentimento da Secretária da Educação, solicitou-se que a Coordenadora de Educação Especial, responsável pela equipe de professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Município intermediasse o contato com as professoras de sua equipe de AEE. Após tomarem ciência do projeto de pesquisa e concordarem em participar da mesma, assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - coordenadora e professoras.

Em seguida, elaborou-se as questões, tendo o roteiro inicial da entrevista semiestruturada: 1) Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado? (Explicar detalhadamente: quantas vezes por semana, em grupo ou individual, orientação para professores, enfim como funciona etc.); 2) Você encontra dificuldade para atender os alunos com deficiência intelectual? Quais? 3) Cite algumas adaptações curriculares (grande e pequeno porte) que são realizadas por você para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual. E como são

utilizadas? Somente durante o seu atendimento ou na sala de aula comum? 4) Como você vê o trabalho da professora da classe comum com você? Há uma parceria? 5) Como você vê o rendimento do aluno com deficiência intelectual com o seu apoio? 6) E a gestão escolar colabora com a implementação do AEE? Se sim, como? e 7) Você percebe que a convivência dos alunos com deficiência intelectual enriquece a convivência em grupo? Se há contribuições, que contribuições têm percebido?

Foram realizadas entrevistas com estratégias diferentes, de acordo com a disponibilidade de cada professora. Sendo que, cinco professoras foram entrevistadas. Essas entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas na íntegra. As outras quatro professoras responderam ao roteiro das entrevistas por escrito e/ou digitados em suas casas, fora do expediente e entregaram pessoalmente e/ou enviaram por e-mail.

As entrevistas foram previamente agendadas e duraram cerca de 30 minutos à uma hora.

As conversas informais com todas as professoras também constituíram importantes fontes de coleta de informações. Para que estes dados não se perdessem, os registros eram feitos logo após a saída do campo.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa foi elaborada dentro uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se mostra como o caminho ideal para considerar a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 1992).

A transcrição das entrevistas e as respostas escritas dos professores foram lidas e relidas, e definidas as categorias: organização e funcionamento do AEE; dificuldades encontradas para o AEE no atendimento do aluno com deficiência intelectual; adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual; ensino colaborativo (professor especialista e professor da classe comum); rendimento do aluno com deficiência intelectual; apoio da gestão escolar para a inclusão do aluno com deficiência intelectual e convivência entre alunos (com e sem deficiência intelectual).

As respostas foram analisadas tendo como base a literatura pesquisada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A seguir, são apresentadas, no Quadro 1, as cinco categorias estabelecidas para a análise das respostas das participantes e os assuntos tratados em cada uma delas.

Quadro 1 – Categorias de análise e os assuntos tratados.

<i>Categorias de Análise</i>	<i>Assuntos tratados em cada categoria</i>
<i>Organização e funcionamento do AEE</i>	Atendimentos Duração Formas de agrupamentos Orientações a professores
Dificuldades encontradas para o AEE no atendimento do aluno com deficiência intelectual	Formação continuada Diversidade Apoio da família Resistência e/ou dificuldade do professor da sala comum (em colaborar) Parcerias com a área da saúde (redes de apoio)
Adaptações curriculares	Adaptações de grande porte e de pequeno porte Conhecimento teórico e prático Prática educacional
Ensino colaborativo (professor especialista e professor da classe comum)	Orientações professor especialista – professora da classe comum Dificuldades Parcerias
Rendimento do aluno com deficiência intelectual	Reflexão sobre o trabalho do AEE Fatores que influenciam: acolhimento, autoestima Importância do AEE.
Apoio da gestão escolar para a inclusão do aluno com DI	Acolhimento Colaboração
Convivência entre alunos (com e sem deficiência intelectual)	Benefícios Prejuízos Resultados

Fonte: elaboração própria.

Em seguida serão discutidos os dados obtidos a partir de cada uma das categorias.

3.2 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Inicialmente foi importante saber como o Atendimento Educacional Especializado do município estudado como está sendo realizado.

A professora (P3) foi a que explicou esclareceu como é funcionamento do AEE:

Os grupos de alunos em atendimento são organizados preferencialmente por faixa etária e/ou conforme necessidades pedagógicas semelhantes, bem como de acordo com a especificidade dos casos.

O aluno deverá receber atendimento de acordo com as suas necessidades, podendo variar de 2 a 4 vezes na semana, não ultrapassando 2 horas diárias. Na minha sala possuo casos individuais, devido o grau de deficiência apresentada, bem como tempo de atenção, concentração e memorização necessária ao atendimento.

Oriento os professores/formação continuada no ambiente de trabalho e acompanho o uso dos materiais, de estratégias e avaliação na sala de aula (Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental) frequentada pelo aluno: verifico a funcionalidade e a aplicabilidade, os efeitos, possibilidades, limites, distorções do uso na sala de aula, na escola e na casa do aluno; sem, contudo, interferir no ensino dos conteúdos curriculares. As estratégias diversificadas de ensino devem ser elaboradas não levando

em conta as limitações, o déficit, as incapacidades destes alunos, mas sim, na funcionalidade, capacidade de viver a vida em sua total potencialidade, tornando-as membros ativos, em todos os sentidos, das diversas atividades em sua sociedade.

Trabalho sistematizado com as famílias dos alunos no sentido de utilizar materiais e recursos, acompanhamento nos apoios da área da saúde (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, neurologia/psiquiatria), e administração diária de medicação, para os casos que necessitam de medicação controlada (P3)

Observou-se, por meio dos dados disponíveis na primeira questão da entrevista, que todas as professoras seguem as orientações do Plano de Atuação (BATATAIS, 2012, p.9) quanto à organização e funcionamento da sala de recursos neste município.

Aqui, vale ressaltar que, de acordo com Glat e Blanco (2009, p. 30), “[...] a implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples”. A escola precisou reestruturar sua organização e funcionamento, métodos e recursos pedagógicos e, principalmente, garantir que seus profissionais estivessem preparados para essa nova realidade.

Os dados disponíveis nesta categoria permitem compreender que o AEE do município procura seguir as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), buscando, como discutido, ajustar seu próprio modelo de inclusão a partir das necessidades e especificidades do contexto atual.

3.3 DIFICULDADES PARA ATENDER O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A maioria das professoras especializadas (oito das nove professoras) afirmou não ter dificuldades para atender os alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado.

Para ilustrar considerou-se interessante apresentar algumas as respostas, uma vez que cada uma a seu modo expôs seus pontos de vista:

Não, porém é importante lembrar que é necessária a formação, graduação ou pós na área de Educação, pois aprendemos e reaprendemos todos os dias, e predisposição para repensar e modificar conceitos e atitudes (P1)

Não encontro dificuldade necessariamente, porem falta apoio da família, para que se efetive melhor o processo. Alguns professores ainda são resistentes ou encontram dificuldades para realizar as adaptações, que na verdade grosso modo implica em redução de conteúdo. As vezes há falta de sistematização e com isso o rendimento do aluno fica mais lento. Sei que é difícil a dinâmica da sala de aula, e principalmente a mudança de concepção em relação a esse aluno.

Outro aspecto a considerar é que alguns alunos necessitam do apoio do AEE e de alguns atendimentos na área da saúde, que na realidade não se efetivam, daí ocorre que falta resolutividade, ficando o aluno com “lacunas” A rede de apoio precisa ser repensada (P7)

Não posso dizer que são dificuldades, mas é necessário conhecer bastante esse aluno, para poder traçar os objetivos com aquele aluno e quais as estratégias adequadas para que possa se desenvolver (P12)

Nestas manifestações, a fala da professora especializada P1 chamou a atenção para a necessidade de formação adequada e continuada como forma de reflexão constante da prática pedagógica. Constatou-se que Mendes (2010, p. 40) comentou justamente isso:

[...] entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, é destacado o preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

A professora P7, apesar de afirmar não encontrar dificuldades no desenvolvimento do AEE, referiu-se a alguns pontos importantes a superar para um atendimento com qualidade aos alunos com DI, são eles:

- *Falta de apoio da família;*
- *Professores resistentes ou que têm dificuldades com as adaptações curriculares;*
- *Necessidade de mudança dos professores, de concepção, frente aos alunos com necessidades educacionais especiais;*
- *Repensar as redes de apoio. (P7)*

A respeito da rede de apoio, Heredero (2010, p. 199) expõe que:

Os sistemas educativos têm organizado um recurso para as escolas, chamado rede de apoio, que se constitui de um conjunto de serviços oferecidos pela escola e comunidade em geral, que objetiva dar respostas educativas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência.

Esse ponto merece destaque, pois dentro da perspectiva da Educação Inclusiva há necessidade permanente de construção de redes de apoio e/ou redes de colaboração entre as diferentes áreas de conhecimento como suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escolar regular.

3.4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Antes de iniciar a análise desta categoria, considerou-se importante relembrar algumas das principais definições encontradas para Adaptações Curriculares, no contexto da Educação Especial.

Heredero (2010, p. 198) chama de adaptações curriculares:

[...] as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.

O autor ainda afirma que:

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações tem-

porais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar. 2) No currículo desenvolvido em sala de aula. 3) No nível individual de cada aluno (HEREDERO, 2010, p.198).

Fica claro que, de acordo com este autor, as adaptações curriculares são necessárias para “compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (HEREDERO, 2010, p. 206) com necessidades educacionais especiais e formam uma sequência, que vai desde ajustes na proposta educativa comum poucos significativos (pequeno porte) a modificações mais significativas (grande porte). Vão, também, desde ajustes temporários a modificações mais duradouras, sempre tomando como referência o nível de escolarização em que se encontra o aluno com deficiência. Ainda no mesmo texto, segundo o autor, as adaptações individuais, “objetivam estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades e a programação curricular” (HEREDERO, 2010, p. 206). Aqui, o foco está na interação entre as necessidades individuais do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas.

De acordo com Glat e Blanco (2009, p. 30) “se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele pode obter o sucesso escolar”.

A P12 relatou que a rede procura ajudar os professores a realizarem adaptações curriculares:

A rede trabalha com o Documento de Adaptação Curricular nele consta todo Histórico Escolar, de Apoios além do tipo de adaptação. O documento é partilhado com o professor da sala de aula regular que encontra nele um direcionamento para seu trabalho educativo.

Apesar das discussões na literatura especializada, foi possível verificar, pelas entrevistas, que o currículo ainda é pouco refletido, mesmo por professores que têm formação em Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Isso aponta possíveis limites dos cursos de formação continuada e especialização, pois a falta de reflexão sobre o currículo pode tornar-se um obstáculo à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com interações informais, a dificuldade estaria em colocar em prática essas adaptações, pois se necessita, principalmente, da colaboração dos professores das classes comuns, ou seja, da implementação do ensino colaborativo, tema da próxima categoria analisada.

3.5 ENSINO COLABORATIVO

Antes de iniciar a análise das entrevistas e das respostas escritas pelos professores referentes a este tópico, é preciso compreender a definição muito utilizada atualmente para *ensino colaborativo*:

[...] ou co-ensino 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 especi-

ficamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006b, p.32).

Neste sentido, o ensino colaborativo, que envolve a parceria entre os professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado, revelou-se outra categoria importante ao longo desta análise, pois trata sobre essa parceria e ocasiona o seguinte questionamento: Como você vê o trabalho da professora da classe comum com você? Há uma parceria?

Tendo em vista que o ensino colaborativo assume como uma das suas vertentes principais a relação entre o professor regente de classes inclusivas e o professor de sala de recursos, percebe-se, na fala da P3, um início de compreensão do que seja o ensino colaborativo:

A parceria entre os professores da sala regular com a professora do AEE tem dado muito certo, o professor da sala, juntamente com o professor do AEE verificam e avaliam se os serviços e recursos do atendimento estão garantindo a participação do aluno nas atividades escolares, bem como nos vários ambientes de aprendizagem. Com base nessas informações, são reformuladas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno. O professor deve estar em parceria com todos os professores (artes, educação física, informática, etc.) e profissionais que atendem o aluno (P3)

Destaca-se o relato dessa professora porque foi a única a explicitar a colaboração existente entre professor da classe regular e professora do AEE tendo como base a definição de Mendes (2006b), na qual as professoras verificam, avaliam juntamente e reformulam o plano individual. Ressalta-se, aqui, a importância de estender as parcerias a todos os professores e profissionais que atendem o aluno, como base para a construção da rede de apoio.

Algumas professoras mostram que conhecem o que é ensino colaborativo na percepção de Mendes (2006b), ou seja, dentro da perspectiva atual; e outras professoras são capazes de formular caminhos para que o município possa atingir essa perspectiva. A esse respeito Heredero (2010, p. 197) orienta que:

A implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

As professoras especialistas (P4, P5, P7 e P10) acreditam que esta parceria existe entre a maioria dos professores, mas não deixaram de citar que ainda existem algumas que apresentaram, ou ainda, apresentam resistência, deixando claro que hoje estão mais abertas, mas que ainda há um longo caminho a percorrer para efetivar o ensino colaborativo. Segue a transcrição das falas destas professoras:

Pela maioria dos professores há uma parceria mútua, mais não deixa de ter alguns problemas com uma minoria, que “faz de conta” que existe um trabalho comum, mais quando deparo com esse profissional em sala de aula acompanhando o aluno, vejo que tudo o que foi orientado vai por água abaixo (P4)

Na maioria das vezes existe sim uma parceria. Existe uma minoria de professores que são mais resistentes em mudar sua prática de tantos anos, para tentar de outra forma, a qual está sendo

orientada. Porém acabam adaptando atividades como tentativa de que o aluno alcance sucesso na sua aprendizagem (P5)

Digo que sim, mas é preciso pensar em outras intervenções, a fim de garantir o estreitamento dessa parceria. O aluno deve ser responsável de todos os envolvidos e os planos de atuação/metodologias, planejadas juntos e aplicadas, cada um em sua função e espaços. O professor do AEE não deve se responsabilizar sozinho pela evolução do aluno, ou ser o único a estimulá-lo (P7)

No começo desse trabalho, foi bastante difícil esse trabalho conjunto com as professoras das salas regulares, hoje esse quadro já é bem diferente, as professoras estão mais abertas a novos conhecimentos, mas para que a inclusão ocorra de fato ainda temos um longo caminho a percorrer (P10)

Os depoimentos destas professoras indicam maior compreensão do que seja o trabalho colaborativo, ou pelo menos elas apontam limitações no trabalho e, ao mesmo tempo, caminhos de superação.

3.6 RENDIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesta categoria objetiva-se verificar se as professoras especialistas acreditam que o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem proporcionado rendimento no desenvolvimento do aluno com DI. Para tanto, foi feita a seguinte pergunta: Como você vê o rendimento do aluno com deficiência intelectual com o seu apoio? Pergunta que exigiu refletir sobre o trabalho no AEE.

Um número significativo de professoras especializadas revelou que o aluno com deficiência intelectual, que recebe o apoio do Atendimento Educacional Especializado, tem apresentado resultados positivos. Algumas falas são esclarecedoras:

No primeiro momento sinto a importância do acolhimento e segurança por parte dos alunos. Eu observo nas condições de liberdade em que o aluno com deficiência intelectual passa a construir sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais, que lhe é disponível, tornando-se capaz de produzir significado e conhecimento em suas ações diárias. Eu que já estive dos dois lados instituição/inclusão, posso falar deste rendimento, pois na convivência com pares produtivos e modelos de aprendizagem, eles crescem e evoluem lidando melhor com os saberes. O que temos que ter em mente (razão) é quem são esses alunos e quais apoios necessita, pois temos que traçar uma rede, na qual o educando evolui, escola, saúde, família e sociedade (P3)

Nesta fala é possível destacar a cultura de acolhimento que é um dos primeiros passos para a aceitação da diversidade, um dos alicerces para o processo de inclusão. Carvalho (2011, p.115-116) aponta algumas funções das escolas inclusivas, entre elas: “desenvolver culturas, política e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento, que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar” e “acolher a todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar”.

É importante pontuar que, após a análise das respostas dadas a essa questão, foi possível notar que se trabalhou dentro do limite da própria questão, ou seja, questionar sobre o rendimento do aluno, na maioria das vezes, implica em refletir sobre o trabalho do professor e, nessa perspectiva, pode ser difícil ao professor lidar com críticas a seu próprio trabalho.

Portanto, avaliar o rendimento da aprendizagem, na perspectiva do professor, pode ser difícil na implementação da educação inclusiva. Seria mais adequado conjugá-la com uma

política de acompanhamento do desempenho dos alunos em sala de aula e contar com instrumentos de registro. A percepção do professor pode ser muito frágil. A respeito do uso de instrumentos de registro, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 54) entendem que “A intenção desse registro é levantar dados para melhorar a compreensão do processo de aprendizagem e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica”, acrescentando:

[...] vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, de modo dinâmico, os caminhos da aprendizagem, como: os registros e anotações diárias do professor, os chamados portfólios e demais arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe, em que vão colecionando dados, impressões significativas sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 54).

3.7 APOIO DA GESTÃO ESCOLAR

Tendo em vista que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança radical na gestão do sistema educacional de modo amplo, e de cada escola especificamente, priorizando ações em todos os níveis de ensino (GLAT; BLANCO, 2009, p. 34), sabe-se que:

A escola deve articular junto à gestão da sua rede de ensino, as condições necessárias para a implementação das salas de recursos multifuncionais, bem como a definição de procedimentos pedagógicos e a participação dos pais ou responsáveis (ALVES, 2006, p. 14).

Conforme Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p.50): “A educação de qualidade para todos implica também em mudanças relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar”. Neste sentido é primordial que seja revista a gestão escolar e essa revisão implica:

[...] a) que os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores mudem e que o teor controlador, fiscalizador e burocrático dessas funções seja substituído pelo trabalho de apoio e de orientação ao professor e a toda comunidade escolar;
b) que a gestão administrativa seja descentralizada, promovendo uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos conselhos, colegiados, assembleias de pais e de alunos (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p.50).

Pelas suas falas, as professoras especialistas foram unânimes em afirmar que a gestão participa e colabora ativamente no processo de inclusão do município que teve início em 2009.

Em 2009, quando teve início o processo de inclusão em nossa cidade, a gestora desta escola buscou a formação continuada, se especializando em Educação Especial, portanto ela apresenta conhecimento teórico e prático e colabora muito, buscando oferecer todo o apoio necessário que é de responsabilidade da gestão (P1)

A gestão colabora, na informação e convivência diária com esses alunos, familiares e sociedade em geral. Neste ano a gestão está junto a Secretaria de Educação, solicitando a implantação de mais uma sala de recursos na escola, mediante demanda e avaliações realizadas por equipe responsável em parceria com a Instituição APAE (P3)

Sim, a gestão é muito importante, participativa e colaboradora, dando respaldo em tudo o que envolve o Atendimento Educacional Especializado (P4)

Sim, todo o apoio nos foi dado. Ainda existe um caminhar rumo à qualidade da inclusão desses alunos, que já vem sendo feito para isso, porém há pouco interesse em crescer e enriquecer a própria prática (P5)

Na sede que atuo sim, colaboram, porém percebo que tudo é muito novo e que estão aprendendo agora a lidar com toda essa diversidade. Buscam por apoio das professoras responsáveis quando necessitam (P7)

Sim, desde o começo com a implantação das salas de recursos em 2009, a gestão tem sido fundamental, pois desde a montagem do espaço físico até às reuniões com pais, professores e secretaria de educação, sem essa parceria esse projeto talvez não teria dado tão certo (P10)

A gestão é envolvida com todo o processo de implementação do AEE, seja na aquisição de recursos materiais, como também na busca de recursos junto a comunidade que irão beneficiar este alunado (P12).

Essa unanimidade poderia ser questionada: Será que não haveria nenhuma crítica a gestão da escola? Contudo, a unanimidade seria esperada devido aos limites de uma pesquisa realizada em uma rede municipal de uma cidade de pequeno porte, na qual todos podem se conhecer e saber quem são os profissionais que trabalham com alunos com deficiência intelectual.

Além disso, é possível pontuar algumas outras questões que poderiam ter favorecido esse posicionamento dos professores, como: a própria pesquisadora pertence a essa rede e é conhecida no município; o envolvimento da gestão na pesquisa; as relações entre professoras do AEE e gestão; a mediação, para a coleta de dados, por parte da coordenação de educação especial e da secretaria da educação; e peculiaridades das políticas do município.

Esses aspectos devem ser levados em consideração no momento do tratamento desses dados, principalmente porque não corroboram afirmações de pesquisadores da área, como nos estudos de Mantoan (2006). Para essa pesquisadora, em geral, há ainda muita resistência e oposição por parte de quem deveria apoiar o processo de inclusão e, com isso, falta interesse em transformar as escolas.

Sobre essa resistência, Oliveira (2008, p.124) compartilha da ideia de que:

[...] ainda nos deparamos com resistências e oposições advindas tanto do sistema político educacional quanto da rede de relações interna das escolas, provenientes, muitas vezes, de olhares ingênuos e acrílicos das possibilidades de transformação adormecidas no interior das escolas e por uma leitura equivocada do processo de inclusão.

Talvez fosse necessário, em outro momento, retornar ao município e verificar como está descrito e como funciona, na prática, o Projeto Político Pedagógico (PPP). De acordo com Heredero (2010, p. 193) “A primeira atuação será descrever no PPP, como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais”.

Sendo assim, considera-se relevante citar, de acordo com a Proposta de Atendimento Educacional Especializado (2010), algumas ações de responsabilidade da gestão escolar que devem ser levadas em conta ao avaliar a participação dos gestores no desenvolvimento do processo de inclusão escolar, são elas:

- Solicitação e implementação do AEE e das salas multifuncionais na escola.
- Identificação das necessidades educacionais especiais do alunado da escola.

- Análise da situação da comunidade escolar, para atender às necessidades do alunado da escola.
- Orientação às famílias, de forma a envolvê-las no processo de escolarização do aluno com necessidades especiais.
- Oferecimento dos materiais e recursos adaptados necessários.
- Quando necessário, encaminhamento de alunos para avaliação de outros profissionais.
- Oferecimento de suporte teórico e prático ao professor de classe comum que atende alunos com deficiência.
- Modificações no espaço físico da escola, tornando-a acessível a todos.
- Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.
- Criação de espaço para estudo, análise e discussão de casos na escola.
- Garantia da participação de todos os alunos nas atividades da escola (POKER, 2010, s/p).

É importante, portanto, que os professores conheçam todas essas ações para refletir sobre a colaboração dos gestores.

Aqui, é interessante reafirmar o pensamento de Simioni (2011, p.30) quando considera que: “O gestor de uma escola precisa desenvolver seu trabalho a partir do envolvimento dos agentes que integram a instituição escolar com o propósito de incluir todos os seus alunos, pois se trata de um desafio coletivo.”

3.8 CONVIVÊNCIA ENTRE ALUNOS

E para finalizar, a fim de conhecer como é a relação de convivência entre alunos com e sem deficiência intelectual, do município estudado, foi questionado a cada uma das professoras especializadas: “Você percebe que a convivência dos alunos com DI enriquece a convivência do grupo? Se há contribuições, quais contribuições têm percebido?”

Em suas manifestações, percebeu-se que ao falar de benefício, há acordo com Stainback e Stainback (1999), que afirmavam que a simples inclusão de alunos com deficiências (não só a deficiência intelectual, mas qualquer tipo de necessidade educacional especial) em salas de aula do ensino regular não resulta somente em benefícios de aprendizagem para esse aluno, e sim em benefícios para todos os alunos.

Acredito que todas as diferenças promovem crescimento em nos seres humanos, portanto não creio que seja apenas nos caso dos DI. Porém dependerá cada caso, pois algumas são mais sociais, outros altruístas, outros bons atletas, etc. depende... cada DI e de sua especificidade e habilidade.

Devemos considerar uma serie de mudanças sociais e culturas que estamos vivenciando, portanto atinge diretamente a família e a educação e seus agregados (P1)

Ganham os alunos com deficiência na medida em que convivem num ambiente desafiador, provocador, rico em experiências e relações que os estimulam e os incentivem a pensar. E ganham os alunos ditos normais por terem oportunidade de aprender a conviver com a diversidade, de vivenciar situações diferentes, de construir conhecimentos, e, inclusive, de conviver com novas formas de comunicação, tais como libras e Braille, além de se familiarizarem com novos recursos como a tecnologia assistiva e a comunicação alternativa e aumentativa. Acima de tudo, em espaços onde se dá lugar à diferença e onde não se estigmatiza a deficiência, forma-se um terreno fértil para experiências de colaboração, de ajuda mútua e de solidariedade, padrões de convivência tão necessários em nossos dias. Isso é tão verdadeiro que já não é raro encontrar pais de crianças ditos normais que fazem questão de que seus filhos convivam com colegas com deficiências.

É na escola que aprendemos a ser cidadãos e a conviver com as diferenças. Esse espaço de aprendizado traz grandes ganhos hoje e para o futuro. Até mesmo as empresas valorizam a inteligência emocional.

Essas crianças serão profissionais mais flexíveis para lidar com opiniões diversas e a respeitar o próximo. Os professores buscam por conhecimento e lutam por melhorias no sistema educacional para que a inclusão se efetue. Ao perceberem que são capazes, tornam-se melhores educadores e cidadãos (P3) Com certeza é uma contribuição para ambos onde a maioria dos alunos recebem e dão apoio, carinho e atenção fazendo assim com que todos cresçam e aprendam convivendo com as diferenças que existem no mundo (P4).

Esses relatos vão ao encontro do pensamento de Aranha (2000):

[...] a ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isso significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (ARANHA, 2000, p.2).

Segundo considerações de Mendes (2010), crianças com necessidades educacionais especiais se beneficiam no desenvolvimento global e na socialização quando estão em programas inclusivos, e a atitude dos colegas pode afetar de maneira positiva. Alunos com diferentes níveis de deficiência aprendem mais em ambientes integrados (onde vivenciam experiências e apoio educacionais adequados) do que quando estão em ambientes segregados. Ressaltam ainda que quando há programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos, com e sem deficiência, considerando atitudes positivas, desenvolvidas mutuamente, com aprendizagens significativas nas relações sociais, acadêmicas e de preparação para a vida na comunidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu alcançar o *objetivo principal* que era conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais (classe comum e sala de recursos multifuncionais) de uma rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

Em relação à *percepção das professoras do AEE*, segundo os relatos, constata-se que elas compreendem como estão sendo organizadas condições para que os seus alunos com deficiência intelectual possam frequentar os diferentes espaços educacionais (classe comum e sala de recursos multifuncionais – AEE) do ensino regular. Seguem as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) e suas Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2008b) quanto à organização e ao funcionamento do AEE, buscando, como discutido, ajustar seu próprio modelo de inclusão às necessidades e especificidades do cenário educacional ao qual pertence o município estudado.

No que diz respeito às *dificuldades para atender o aluno com Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado*, destaca-se a preocupação das professoras na construção e manutenção de redes de apoio e/ou redes de colaboração. Essas redes seriam organizadas pelo estabelecimento de parcerias entre as diferentes áreas de conhecimento como suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola comum, assim como se destaca a importância de estabelecer parcerias com a família. Segundo elas, essas ações educacionais poderiam gerar orientações mais consensuais e que seus desdobramentos poderiam ser acompanhados, avaliados e orientados em conjunto, para aperfeiçoar a qualidade das práticas inclusivas e o desenvolvimento integral da criança com deficiência intelectual.

Ao tratar sobre as *adaptações curriculares*, as professoras, em um primeiro momento, mostraram a necessidade de esclarecer o que sejam adaptações curriculares a partir do que os documentos apontam, para que a sua implantação se torne mais efetiva, visto ser um processo em construção.

Além disso, as falas chamam a atenção para o fato de se desconhecer se todas estas professoras receberam em seus cursos de formação específica uma formação adequada para a implementação de adaptações curriculares. Devido a isso, em futuras pesquisas, seria interessante retornar a estas escolas e verificar como está a prática docente frente à questão de adaptações curriculares.

No que se refere ao *ensino colaborativo*, apenas algumas professoras demonstraram maior compreensão do que seja o trabalho colaborativo dentro de uma perspectiva atual e conseguiram apontar limitações no trabalho e, ao mesmo tempo, caminhos de superação. Esses dados indicam que é preciso investigar a formação dos professores (não só do professor especialista, mas também do professor regente da classe comum), principalmente quanto a permitir a compreensão da importância das ações compartilhadas e práticas colaborativas. Sugere-se, portanto, a necessidade de se investir na capacitação para o ensino colaborativo, para propor novas estratégias de parceria e entrada do professor especialista na classe comum para realizar o acompanhamento do aluno com DI, para orientação e trabalho conjunto com o professor da classe comum. Aqui, a implementação do ensino colaborativo poderá implicar em uma condição na qual ambos os docentes se sintam responsáveis pelo aluno, possibilitando o sucesso no processo de inclusão escolar.

Quanto ao *rendimento do aluno com deficiência intelectual* foi possível perceber que questionar esse rendimento implica em refletir sobre o trabalho que o professor realiza. Sabe-se que assumir uma postura reflexiva e autêntica em relação ao trabalho docente é um aspecto que leva a “relativizar” as considerações apresentadas pelas professoras na análise desta categoria.

Diante disso, seria interessante a implementação de uma cultura escolar com registro mais sistemático, com acompanhamento e avaliação do desenvolvimento/desempenho, a fim de superar os limites das avaliações existentes, uma vez que a percepção do professor não pode ser a única fonte sobre o desempenho.

Frente ao questionamento sobre o *Apoio da Gestão Escolar* deparou-se novamente com os limites de se realizar uma pesquisa em uma rede municipal de cidade de pequeno porte, tais como: a dimensão do município; o fato da pesquisadora pertencer a essa rede e ser conhecida no município; o envolvimento da gestão na pesquisa; as relações entre professoras do AEE e gestão; a mediação na coleta de dados da coordenação de educação especial e da secretaria da educação; e a própria política do município. A unanimidade positiva relatada a respeito do apoio da gestão escolar está em desacordo com estudos específicos da área, sendo necessário retomar esta questão elucidando as ações de responsabilidade do gestor escolar necessárias para a criação de contextos educacionais inclusivos. É importante, também, verificar como está descrita e como funciona, na prática, a atuação do gestor em cada escola.

E na *convivência entre alunos* levantaram-se dois aspectos fundamentais para o sucesso da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular que merecem atenção dos

professores como elementos fundamentais neste processo: a participação da família e a aceitação das diferenças. Prevaleceu um consenso entre a maioria das professoras, ao afirmarem que a inclusão de alunos com deficiência intelectual em salas de aula do ensino regular tem resultado em benefícios para todos os alunos, com e sem deficiências, considerando atitudes positivas, desenvolvidas mutuamente, com aprendizagens significativas nas relações sociais, acadêmicas e de preparação para a vida na comunidade.

Enfim, é possível concluir que para o êxito da política de inclusão de alunos com necessidades especiais, mais especificamente os alunos com deficiência intelectual, no sistema regular de ensino, é necessário que haja compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: conhecimento de novos conceitos e investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos.

Os resultados obtidos por esta pesquisa apontam para a relevância da Secretaria Municipal de Educação, do município estudado, investir na formação continuada dos professores, com foco nas adaptações curriculares e no ensino colaborativo, a fim de efetivar as práticas inclusivas. Sugere-se ainda, a partir dessa pesquisa, implementar novos estudos que tenham como objetivo investigar o trabalho pedagógico realizado na sala de aula visando acompanhar o desenvolvimento e o aproveitamento acadêmico do aluno com deficiência intelectual de maneira mais sistemática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP, 2000. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/10.doc>>. Acesso em: 22 set. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial o contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.15-35.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum, Education*. Maringá, v.3\v.2, n.2, p.193-208, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p.15-30.
- MENDES, E.G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, 2006a.
- _____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006b. p.29-41.
- BATATAIS. *Plano de atuação das salas de recursos no município*, 2012.
- OLIVEIRA, A. A. S. Currículo e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Fundepe, 2008. p.112-127.
- POKER, R. B. *Educação inclusiva e atendimento educacional especializado: ações em diferentes âmbitos*. Marília: UNESP, 2010.
- SIMIONI, S. M. R. *Síndrome de Down e o movimento de inclusão: um estudo do perfil desses alunos nas escolas estaduais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.
- STAINBACK S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

Recebido em: 09/05/2014

Reformulado em: 20/01/2015

Aprovado em: 03/03/2015

