

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

ANAÍ CRISTINA DA LUZ STELMACHUK

ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO
ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

São Paulo
2011

ANAÍ CRISTINA DA LUZ STELMACHUK

ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO
ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Distúrbios do Desenvolvimento

Orientador: Prof. Dr. Marcos José da Silveira
Mazzotta

Linha de Pesquisa: Políticas e Formas de
Atendimento

São Paulo

2011

S824a Stelmachuk, Aná Cristina da Luz
Atuação de profissionais da educação na inclusão do aluno
com deficiência intelectual / Aná Cristina da Luz Stelmachuk –
São Paulo, 2011
108 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.
Referências bibliográficas: f. 96-100.

1. Profissionais da educação. 2. Inclusão escolar.
3. Deficiência intelectual. 4. Educação especial. I. Título.

CDD 371.11

ANAÍ CRISTINA DA LUZ STELMACHUK

ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO
ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Distúrbios do Desenvolvimento

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta – Orientador
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Beatriz Regina Pereira Saeta
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Edna Antônia de Mattos
Universidade de São Paulo

Ao Luiz, pelo carinho, paciência e incentivo.
Que bom que eu sempre acreditei no amor e
estava no lugar certo, na hora certa. Sem você
este sonho não se realizaria.

Aos meus pais que, certamente, ficariam
felizes com esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta, pela sabedoria e paciência demonstradas durante as orientações. Foi um privilégio tê-lo como orientador. Ao senhor, minha admiração e respeito.

À prof^a. Dr^a. Beatriz Regina Pereira Saeta por ter acompanhado de perto o tortuoso início deste trabalho e pelos ensinamentos durante o curso.

À Prof^a. Dr^a. Edna Antônia de Mattos, pela participação e contribuições na Banca de Qualificação.

Aos professores e colegas de curso. A diversidade de conhecimentos e experiências enriqueceram esta trajetória. Em especial à Elizabete Andrade, pela amizade e por me consolar quando eu ainda estava enlutada.

À Secretária Municipal de Educação de União da Vitória, Prof^a. Marli Terezinha Polsin Brugnago, sua compreensão e generosidade me permitiram conciliar estudo e trabalho. À equipe da SEMED pelo carinho e acolhimento. Aos supervisores e professoras que, gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa. Foi bom conhecê-las mais de perto.

Aos meus irmãos e cunhados: inteligência, sensibilidade, retidão, generosidade, exemplo a ser seguido, ética, perseverança, energia: em alguma destas palavras, cada um de vocês se encaixa. Em especial às minhas irmãs e irmão de União da Vitória e Porto União, pelo acolhimento, pelas caronas, cafés da tarde, etc. Aos meus sobrinhos, pela alegria e orgulho que me proporcionam. Sinto muita falta de todos.

Aos colegas e alunos da APAE de União da Vitória. Com vocês aprendi sobre amizade, desprendimento, comprometimento, lealdade, confiança, gratidão e muito mais. Saudades.

Aos amigos que deixei em minhas cidades e aos poucos e bons que já fiz por aqui. Em especial, agradeço à Carmen Lígia por me escutar, pelas caronas e agradável companhia.

Às crianças, adolescentes e adultos junto aos quais exerci minha profissão. Agradeço a confiança e espero ter contribuído de alguma maneira. Vocês, certamente, ajudaram na minha formação como pessoa.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo investigar como professores regentes e supervisores de unidades escolares têm atuado em relação aos alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar. A fundamentação teórica baseou-se em literatura especializada e pesquisa documental referente à legislação brasileira e publicações oficiais sobre Educação Especial. A pesquisa de campo seguiu a abordagem qualitativa, tendo como sujeitos 10 supervisores escolares e 16 professoras regentes de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de União da Vitória - PR. Para a coleta de dados foram utilizados questionários respondidos individualmente pelos supervisores e professoras e entrevistas semi-estruturadas realizadas com 30% dos supervisores e 31,25% das professoras. As respostas foram analisadas e organizadas em quatro categorias: significado de inclusão escolar, conceito de deficiência intelectual e objetivo educacional em relação ao aluno com deficiência intelectual, facilidades e dificuldades da inclusão desse aluno nas escolas e condições de apoio à inclusão. Os dados obtidos foram analisados de acordo com o referencial teórico possibilitando uma melhor compreensão do tema. Constatou-se que os auxiliares são solicitados à Secretaria Municipal da Educação pelas escolas; 88,46% dos sujeitos da pesquisa orientam os auxiliares. 69,23% sentem-se parcialmente preparados e 23,07% sentem-se preparados para tal função. Professoras consideram que seus alunos com deficiência intelectual apresentam maior necessidade de apoio na área acadêmica. Supervisores e professoras consideram que o apoio do auxiliar em sala de aula reflete positivamente no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, evidenciando ressalvas em relação ao desenvolvimento da autonomia. Os sujeitos questionam o perfil e a formação dos auxiliares e sugerem formação continuada para estes e para si.

Palavras-chave: Profissionais da Educação. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual. Educação Especial.

ABSTRACT

The object of this research was to investigate the behavior of regular teachers as well as school-unit supervisors in relation to students with intellectual deficiencies, having in view the presence of an assistant in the classroom. The theoretical fundamentals were based both on specialized literature as well as documented research regarding the Brazilian legislation and official publications on Special Education. The field research followed the qualitative approach, and had as subjects 10 school supervisors and 16 regular teachers from the first years in Elementary School at the Public Municipal Network from the town União da Vitória - Paraná State. For the data collection individual questionnaires answered by the supervisors and teachers were used, and semi-structured interviews were performed with 30% of the supervisors and 31.25% of the teachers. The answers were analyzed and arranged into four categories: meaning of school inclusion, concept of intellectual deficiency, and educational aims in relation to the intellectually deficient student, facilities and difficulties involving the inclusion of such students in the regular schools and conditions for the support to the inclusion. The collected data was analyzed in accordance with the theoretical referential enabling a better understanding of the theme which was object of this study. It was verified that the assistant teachers are requested the Municipal Board of Education by the schools; 88.46% of the subjects in this research give directions to the assistants. 69.23% feel partially prepared and 23.07% feel prepared for such a position. Teachers consider that students with intellectual deficiency present a greater necessity of support in the academic area. Both, supervisors and teachers consider that the support of an assistant teacher in the classroom reflects positively in the academic and social development of the students, evidencing safeguards in relation to the development of the autonomy. The subjects questioned the profile and educational background of the assistants and suggested continuing education for such professionals as well as for themselves.

Key words: Education Professionals. School Inclusion. Intellectual Deficiency. Special Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos supervisores.....	50
Quadro 2	Caracterização dos professores.....	52
Quadro 3	Fontes de informações sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual.....	54
Quadro 4	Atribuições dos auxiliares segundo supervisores.....	57
Quadro 5	Atribuições dos auxiliares segundo professores.....	58
Quadro 6	Momentos em que os professores orientam os auxiliares.....	61
Quadro 7	Justificativas dos supervisores para a presença do auxiliar em sala de aula.....	74
Quadro 8	Significado de inclusão escolar.....	78
Quadro 9	Conceito de deficiência intelectual e principal objetivo.....	81
Quadro 10	Facilidades e dificuldades da inclusão do aluno com DI nas escolas....	83
Quadro 11	Condições de apoio escolar.....	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	16
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	24
4	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	31
4.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	39
5	MÉTODO	44
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
8	REFERÊNCIAS	96
9	ANEXOS	101
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISORES.....	101
	ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	103
	ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	106
	ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SUJEITOS DA PESQUISA.....	107
	ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INSTITUIÇÕES.....	108

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa decorre de minha atuação profissional na área da Educação Especial, que teve início em 1985, dando-me a oportunidade de vivenciar as transformações ocorridas na educação escolar de pessoas com deficiência desde então.

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispõem em seu Artigo 4º que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Entretanto, segundo Mazzotta (2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961, em seu Artigo 88, já assegurava que a educação das pessoas excepcionais, dentro do possível, deveria acontecer no sistema geral de ensino, com o propósito de integrá-las na comunidade. Porém, as políticas públicas nacionais não garantiam o cumprimento desta lei. Com a expansão do movimento inclusivo, ações visando o acesso e a permanência da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola estão sendo desenvolvidas.

Atuei como coordenadora pedagógica em uma escola de educação especial na área da deficiência intelectual e, acreditando na viabilidade dos processos inclusivos, essa escola começou a encaminhar alguns de seus alunos para escolas de ensino regular. No entanto, ao serem encaminhados tais alunos para escolas de ensino comum da Rede Municipal da cidade de União da Vitória, cidade situada no estado do Paraná, antes mesmo de conhecê-los, algumas escolas entravam em contato com a Secretaria Municipal de Educação solicitando a diminuição do número de alunos na turma que a criança frequentaria, ou um auxiliar para atuar em sala de aula.

Ainda como coordenadora pedagógica, acompanhava o desenvolvimento acadêmico de alunos que, além de frequentar a escola especial, estudavam em escolas comuns. Durante as visitas às classes das escolas comuns nas quais havia a presença de auxiliar, não raro observávamos o aluno com deficiência intelectual e o auxiliar em atividades paralelas, não integrados à turma e, muitas vezes, sentados em lugares separados dos demais alunos.

Assim, passei a me perguntar: porque as escolas pediam uma auxiliar sem conhecer o aluno que receberiam? Na opinião destas professoras, o que mudaria com a presença da auxiliar ou com a turma reduzida? Será que sentiam-se tão despreparadas para

atuar com uma criança com necessidades educacionais especiais? Ou apenas o fato do aluno ter passado por uma escola especial já seria suficiente para concluir que a ajuda de um auxiliar se fazia necessária para conduzir os trabalhos pedagógicos? Ficando separados da turma, o auxiliar ajudava na inclusão ou na exclusão dos alunos com deficiência intelectual?

Desde março de 2010, atuo na Secretaria Municipal de Educação do Município referido, no cargo de Pedagoga, e coube a mim desenvolver ações visando o processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual. Nesta nova experiência, percebi que a problemática antes descrita também ocorria com alunos que possuíam a mesma deficiência e não haviam frequentado escolas especiais.

Importante observar que em seu Artigo 2º, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

A forma de atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, conforme consta no documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é denominada como atendimento educacional especializado, no qual a educação especial direciona suas ações para o atendimento de suas especificidades no processo educacional e orienta a organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

O atendimento educacional especializado contempla ações voltadas a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Na organização destes atendimentos, os sistemas de ensino devem “disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008)

Ainda baseada em minha experiência, nas diversas visitas e observações que fiz nas salas de aula nas quais havia a presença de um auxiliar, percebi que suas funções extrapolavam a de monitor, pois o mesmo ajudava os alunos com deficiência em suas atividades acadêmicas. Isto posto, sua função mostrava-se indefinida. Afinal, o que este auxiliar fazia em sala de aula? Ajudava o aluno com deficiência? Ajudava a professora? Porém, o que mais me chamava atenção eram as situações de dependência que poderiam ser criadas com a presença do auxiliar em sala de aula. Presenciei auxiliares tirando material da

mochila de alunos que poderiam fazê-lo, escolhendo a cor de lápis com o qual o aluno deveria pintar, já que a escolhida pelo aluno era “feia”, e professores dirigindo-se apenas aos auxiliares, não trocando palavras com os alunos com deficiência. Mas presenciei também, momentos que considerei apropriados, de interação entre o professor e o aluno com deficiência, assim como entre os colegas e dentro de um contexto de aprendizagem acadêmica. Tais situações despertaram em mim o interesse sobre o trabalho em salas de aula frequentadas por alunos com deficiência nas quais há a presença de auxiliar.

Na literatura especializada são raros os trabalhos desenvolvidos sobre o tema. Luiz e colaboradores (2008), em artigo sobre estudo que teve por objetivo buscar evidências na literatura acerca da inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino, citam que, dos artigos pesquisados, apenas dois, ambos do Reino Unido, referem-se a auxiliares em sala de aula, citados no artigo como professores auxiliares. Os referidos artigos indicam que o professor auxiliar favorece o processo de inclusão, porém a assistência ao aluno deve ser oferecida somente quando necessário, sob o risco de desenvolver dependência.

Tal assunto faz lembrar a situação do estado de Santa Catarina, que não disponibiliza auxiliar, mas sim um segundo professor, em casos específicos citados no documento oficial intitulado Programa Pedagógico, no qual também são enumeradas as funções do segundo professor.

Encontra-se no documento a seguinte colocação:

Nas séries iniciais do ensino fundamental o segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função **corregger** a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros (SANTA CATARINA, 2009, p.16).

Ainda em forma de observação, encontra-se que “este professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, etc.” (SANTA CATARINA, 2009, p.17).

Quanto a este modelo de atendimento desenvolvido no Estado de Santa Catarina, o artigo intitulado Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais, de Cunha e Siebert (2009), indica uma política de estado preocupada na contratação

de serviços para uma efetiva inclusão. No entanto, através de pesquisa que teve como sujeitos quatro professoras regentes e três segundas professoras, percebeu-se que:

Esses docentes não sabem que funções lhes são designadas, o que faz com que apenas sejam acompanhantes dos alunos com necessidades especiais, apliquem as atividades diferenciadas e os auxiliem nas necessidades fisiológicas, sem colaborar para desenvolver autonomia nos mesmos (CUNHA; SIEBERT, 2009).

Ainda que esta situação diga respeito à função de segundo professor e não de auxiliar, considero sua apresentação no presente trabalho pertinente, devido a já pontuada escassez de literatura sobre o tema e, principalmente porque, se no âmbito de uma política de Estado, com documentos oficiais que esclarecem o papel do segundo professor, a situação é a que se apresenta no artigo, muito mais preocupante é o quadro referente ao município, que contrata auxiliares sem a especificação de suas funções.

Outra situação que vale ser citada é a iniciativa verificada no município de São Paulo, com a implantação através do decreto 51.778, de 14 de setembro de 2010, da política de atendimento de Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, por meio do 'Programa Incluir'. O programa conta com vários projetos, entre eles o Projeto Apoiar e o Projeto Rede. Uma das ações do Projeto Apoiar é a contratação de estagiários do curso de Pedagogia para atuação nas salas que tenham alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, conforme critérios técnicos da área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Através do Projeto Rede, que consiste em uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com a Associação Paulista para Desenvolvimento da Medicina (SPDM), são contratados profissionais denominados Auxiliares de Vida Escolar – AVEs, que oferecem apoio no “cuidar” dos alunos da Rede Municipal de Ensino, com quadros de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, que necessitem de suporte intensivo para a participação nas atividades escolares com assistência necessária à mobilidade, higiene, alimentação, medicação, recreação e atividades escolares. O Projeto conta com:

Sistematização das práticas desenvolvidas pelos auxiliares de vida escolar e seus supervisores, com a produção e divulgação de material informativo para os pais e profissionais das escolas a respeito das diferentes deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO, 2010).

Os requisitos necessários para ser auxiliar de vida escolar é ter a idade mínima de 21 anos, 2º grau completo, morar nas proximidades da unidade escolar onde irá atuar e

experiência em lidar com crianças com deficiências é preferível, mas não obrigatória (SPDM, 2010).

A experiência da cidade de São Paulo distingue-se por haver uma clara diferenciação entre os papéis do profissional cuidador e do profissional educador, situação que não está totalmente esclarecida nem mesmo na esfera federal, como se pode perceber no Parecer nº 13 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que define diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica e, em seu Artigo 10º, inclui entre os profissionais da educação os responsáveis pelas atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009).

Diante da escassez de literatura e do posicionamento do Conselho Nacional da Educação, o estudo sobre o tema justifica-se e mostra-se relevante em um curso de mestrado, cujo enfoque é a produção de novos conhecimentos que contribuam para melhor compreensão, aprimoramento de ações, intervenções e procedimentos especializados direcionados às pessoas com distúrbios do desenvolvimento ou deficiências e em particular na linha de pesquisa que contempla as políticas de atendimentos, cujo foco localiza-se em questões fundamentais do processo de inclusão e marginalização social e escolar destas pessoas (MACKENZIE, 2011). Fato que, ultrapassando a relevância acadêmica, se traduz em relevância social, pois em um âmbito mais abrangente, as informações obtidas através da pesquisa poderão servir como subsídios para a compreensão das práticas pedagógicas relacionadas aos alunos com deficiência e seu aprimoramento, para que o objetivo da educação nacional de preparar os educandos para o exercício da cidadania esteja mais próximo da realidade.

Portanto, a pesquisa desenvolvida focalizou as formas de atendimento onde há presença de auxiliar em salas nas quais estudam um ou mais alunos com deficiência intelectual associada ou não a outros diagnósticos, em escolas da Rede Pública Municipal da cidade de União da Vitória, em consonância com a política municipal de educação. A escolha pelo enfoque na deficiência intelectual decorre de minha experiência profissional na área e pelo desafio que sua inclusão escolar representa, além de ser a de maior incidência dentre as condições de deficiência. A preferência pelas salas onde atuam auxiliares diz respeito à possibilidade destes tornarem-se elementos facilitadores ou dificultadores da inclusão escolar, dependendo do motivo de sua presença e de sua atuação em sala de aula.

A função de auxiliar, da forma que vem sendo exercida no município citado, seria condizente à função de monitor ou cuidador de alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no

cotidiano escolar, conforme explicitado anteriormente quando se referiu ao documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Porém, não se pode deixar de ressaltar que os alunos apresentam maior ou menor necessidade de apoio nas atividades citadas e pode-se constatar, através das observações, que são auxiliados também em atividades acadêmicas.

Para ser contratada como auxiliar, é necessário que a pessoa em questão seja estudante cursando Magistério, em nível médio, Pedagogia ou outro curso na área da Educação e seja contratada como estagiária pelo CIEE – Centro de Integração Escola-Empresa. Preferencialmente, são contratadas pessoas com formação ou em formação na área de Educação Especial, porém este não é um critério obrigatório e a maioria dos estagiários contratados não possui ou não se encontra em formação nesta área. Não possuindo a formação na área da educação especial, compreende-se que o auxiliar necessitará de orientação sobre sua atuação.

Nas escolas, os responsáveis por orientar o auxiliar são o supervisor escolar e os professores regentes de classes. Portanto, nesta pesquisa, os sujeitos não foram os alunos com deficiência intelectual ou os auxiliares que atuam em suas classes, mas sim os supervisores escolares de escolas públicas municipais da cidade de União da Vitória, onde se localizam estas classes e suas professoras regentes. E dentre estes, somente os supervisores e professores cujo aluno ou alunos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuíam diagnóstico de deficiência intelectual, associada ou não a outro diagnóstico.

Desta forma, o objetivo da pesquisa foi o de investigar como os professores regentes e supervisores das unidades escolares têm atuado em relação aos alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao acompanhar a evolução dos conceitos de deficiência intelectual, fica evidenciada sua relação com o modo de ver e pensar da sociedade sobre as pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (1987), vários termos já foram utilizados para designar um funcionamento intelectual abaixo da média, tais como debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, deficiência intelectual ou retardamento mental.

A Associação Americana para o Retardo Mental (AAMR, 2006, p.30) registra a definição de Deficiência Intelectual proposta por Tredgold em 1908: “um estado de deficiência mental de nascença, ou a partir de tenra idade, devido a desenvolvimento cerebral incompleto, em consequência do qual a pessoa afetada é incapaz de realizar seus deveres como membro da sociedade na posição da vida para qual ela nasceu”.

Em 1937, Tredgold propôs uma nova definição para a Deficiência Intelectual: “A deficiência mental é um estado de desenvolvimento mental incompleto de um tipo e grau que o indivíduo é incapaz de se adaptar ao ambiente normal de seus companheiros, de maneira a conseguir levar sua vida independentemente de supervisão, controle ou apoio externo” (AAMR, 2006, p.30).

Em 1941, Doll definiu Deficiência Intelectual como:

Um estado de incompetência social obtido na maturidade, ou provável de se obter na maturidade, resultante de uma parada no desenvolvimento de origem constitucional (hereditária ou adquirida): a condição é essencialmente incurável através de tratamento e irremediável através do treinamento (AAMR, 2006, p.30).

Para Doll, se houvesse prognóstico de possível melhora dos sintomas que sugerissem a perspectiva de normalidade, o diagnóstico de retardo mental não se justificaria.

A observação das três definições citadas aponta que elas foram se modificando, porém mantiveram em comum o traço de que o transtorno era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção educativa e mudanças. A ênfase na incurabilidade, a certeza sobre os testes de inteligência e a influência dos conceitos sobre eugenia contribuíram para isso (AAMR, 2006).

Marchesi (2004) afirma que tal visão sobre a deficiência intelectual trouxe duas consequências significativas. A primeira foi a necessidade de diagnósticos precisos dos transtornos, o que instituiu os testes de inteligência como ferramentas para situar pessoas em

níveis, comparando-as com as demais. A delimitação entre os níveis de inteligência normal e deficiente indicava em qual escola uma criança deveria estudar.

A segunda consequência configurou-se na aceitação generalizada de que crianças com algum prejuízo ou deficiência deveriam frequentar escolas especiais. Assim, estas instituições se consolidaram como a melhor alternativa de educação para tais crianças. Essas escolas, em geral, têm uma forma de ensino diferente das escolas regulares, pois contam com professores especializados e recursos mais específicos.

Entretanto, segue o autor, nas décadas de 1940 e 1950, começa-se a questionar a origem constitutiva e a incurabilidade dos transtornos. As posições ambientalistas e behavioristas, dominantes no campo da psicologia, abrem caminho no campo da deficiência. Ainda que os dados quantitativos proporcionados pelos testes de inteligência continuem em plena vigência, as influências sociais e culturais passam a ser consideradas como possíveis determinantes do funcionamento intelectual deficitário. Surge a concepção de que a deficiência pode ser motivada pela falta de estímulos adequados ou processos de aprendizagem incorretos. Às definições sobre atraso intelectual incluem-se conceitos de adaptação social e de aprendizagem e causas endógenas e exógenas são utilizadas para explicar as deficiências.

Juntamente com a definição de retardo mental da AAMR, de 1959, proposta por Heber “o retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado a uma deficiência em uma ou mais das seguintes áreas: (1) amadurecimento, (2) aprendizagem e (3) ajustamento social” (AAMR, 2006, p. 30-31), surge a proposta de se avaliar, além do quociente de inteligência (QI), aspectos do comportamento adaptativo. O comportamento adaptativo, nesta concepção, refere-se à efetividade do indivíduo em enfrentar as demandas naturais e sociais do ambiente, analisando seu funcionamento, independência e respostas às demandas de responsabilidade pessoal e social impostas culturalmente. São classificados cinco níveis de severidade da deficiência: I, II, III, IV e V, indicados pelo quociente de inteligência. O nível V representa o menor grau de gravidade que vai aumentando a cada nível, sendo o nível I o que representa o maior grau de gravidade.

Em 1961, Heber enfatizou novamente o comportamento adaptativo considerando que “o retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado com deficiência no comportamento adaptativo” (AAMR, 2006, p.31). Nesta definição, o período desenvolvimental é determinado como do nascimento aos 16 anos e os níveis de severidade,

segundo o quociente de inteligência, são designados como retardo mental limítrofe, leve, moderado, severo e profundo. Com a inclusão da categoria limítrofe, nesta forma de classificação, 16% da população se enquadraria ao diagnóstico de retardo mental. Heber descreve o retardo mental como um sintoma com manifestações mais comportamentais do que orgânicas.

Segundo Mazzotta (1987, p. 9), para esclarecer melhor o significado do retardo mental, a AAMD definiu:

Abaixo da média significa que os resultados obtidos por uma pessoa, em uma média padronizada de funcionamento intelectual geral, situam-se na baixa margem de 16% da população de sua idade.

Funcionamento intelectual geral significa que o indivíduo foi avaliado por instrumento, ou teste, cuja esfera de ação é suficiente para examinar muitos traços mensuráveis de inteligência.

Período de desenvolvimento, nesta definição, estende-se desde a concepção até os 16 (dezesesseis) anos.

Maturação refere-se ao coeficiente da sequência do desenvolvimento das capacidades próprias da infância, tais como: sentar, engatinhar, ficar de pé, andar, falar, formar hábitos e interagir com os companheiros de grupo em nível aceitável.

Aprendizagem refere-se à facilidade com que o conhecimento é assimilado em função da experiência.

Ajustamento social refere-se à capacidade do indivíduo em relação a sua auto-suficiência e a sua manutenção em um emprego. Durante os primeiros anos escolares, o termo refere-se à capacidade de se relacionar com os companheiros de seu grupo de idade, com crianças mais novas, pais e outros adultos.

Por volta de 1950, nos Estados Unidos, pais de crianças com desenvolvimento mental retardado, tendo o objetivo de proporcionar atendimento educacional em escolas públicas primárias aos seus filhos, criaram a Associação Nacional de Crianças Retardadas Mentais (NARC) (MAZZOTTA, 2003). Este autor afirma (1987, p.9) que tal instituição deu um significado mais prático para a definição da AAMD:

A pessoa retardada mental é aquela que, desde a infância vivencia dificuldades incomuns no aprendizado; é relativamente ineficiente na aplicação dos elementos aprendidos aos problemas da vida diária e necessita de treinamento e orientação especiais para atingir o máximo de suas capacidades, quaisquer que sejam.

O autor salienta que deficiência em uma ou mais áreas do comportamento adaptativo, indica a necessidade de recorrer a serviços especiais.

Na sétima definição proposta pela AAMR, em 1973, “o retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, existente ao

mesmo tempo com déficits no comportamento adaptativo e manifestado durante o período desenvolvimental” (AAMR, 2006, p.31), Grossman entende que a idade máxima para o período desenvolvimental é de 18 anos. Os níveis de severidade são leve, moderado, severo e profundo e a inteligência limítrofe estaria entre o retardo e a inteligência média, sendo caracterizada por aprendizagem lenta. No item comportamento adaptativo, o autor refere-se ao grau de eficácia do indivíduo em satisfazer os padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural. O comportamento adaptativo passa a ser analisado em relação à idade e áreas. Nos primeiros anos incluem-se as seguintes áreas: habilidades sensório-motoras, comunicação, auto-ajuda, sociabilização; na infância e início da adolescência: aplicação da aprendizagem básica na vida diária, aplicação do raciocínio e do julgamento; e ao final da adolescência e vida adulta: responsabilidades e desempenho vocacional e social. Mazzotta (1987) comenta que nesta definição não há distinção entre retardamento associado a déficits psicossociais ou polígenos e retardamento associado a déficits biológicos.

Dez anos depois, em nova definição da AAMR, Grossman considera que “o retardo mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, resultando em ou associado a deficiências concomitantes no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento” (AAMR, 2006, p.31). Nesta definição acrescenta-se ao período de desenvolvimento o período gestacional, sendo então o período de desenvolvimento considerado entre a concepção e o 18º aniversário. No que diz respeito ao comportamento adaptativo, para que se configure o retardo mental, são necessárias “limitações importantes na eficácia do indivíduo em satisfazer os padrões de amadurecimento, aprendizagem, independência pessoal ou responsabilidade social que são esperadas para a sua faixa etária e grupo cultural”. Os níveis de severidade continuam sendo leve, moderado, severo e profundo.

Em 1992, a AAMR, em sua nova definição de retardo mental, proposta por Luckasson e colaboradores, enfatiza a importância do comportamento adaptativo, acrescentando áreas específicas de habilidades adaptativas no próprio enunciado do conceito:

O retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento, saúde, aprendizagem funcional, lazer e trabalho (AAMR, 2006, p. 32).

Outra inovação neste conceito aparece na forma de diagnóstico, que associa aos testes padronizados de QI e testes de habilidades de comportamento adaptativo, observações e julgamento clínico da equipe de diagnóstico, sendo utilizadas também medidas e processos de avaliações válidos.

A respeito do uso de testes, Mazzotta (1987) comenta que indivíduos considerados deficientes num teste, podem não ser em outros. Para o autor (1987, p.12), “o QI tem por função apenas indicar um ritmo de crescimento relativo [...] indica, no momento em que a criança faz o teste, a relação entre seu ritmo de desenvolvimento e o ritmo normal tomado como unidade de comparação”. Ele acentua que esta questão é importante, considerando-se o risco de rotulação de crianças cujo universo sócio-cultural é desconhecido. Assim, neste novo conceito, os níveis de severidade determinados pelo QI são omitidos e foram acrescentadas as intensidades dos apoios necessários ao indivíduo nas áreas das habilidades adaptativas. Devido à ênfase no “funcionamento atual”, as intensidades dos apoios não substituem os níveis de classificação, pois as necessidades de apoio se modificam com o tempo. Segundo o manual da AAMR (2006, p.147), os apoios podem ser de acordo com suas intensidades:

Intermitentes: Os apoios em uma 'base da necessidade', caracterizados por sua natureza episódica (a pessoa nem sempre necessita de apoio) ou de curto prazo (apoios necessários durante transições da vida – por exemplo, perda de emprego ou crise médica aguda). Os apoios intermitentes podem ser proporcionados com alta ou baixa intensidade.

Limitados: Uma intensidade de apoios caracterizada pela consistência ao longo do tempo, limitados no tempo, mas não de uma natureza intermitente, podendo requerer menos membros da equipe e menos custo do que níveis de apoio mais intensos (por exemplo, treinamento no emprego de tempo limitado ou apoios transitórios durante o período de escola para adultos).

Extensivos: Os apoios caracterizados pelo envolvimento regular (por exemplo, diário) em pelo menos alguns ambientes (por exemplo, escola, trabalho ou casa) e de natureza sem tempo limitado (por exemplo, apoio de longo prazo e apoio de longo prazo à vida doméstica).

Pervasivos: Apoios caracterizados por sua constância, alta intensidade, provisão nos locais, natureza potencialmente mantenedora da vida. Os apoios tipicamente pervasivos envolvem mais membros da equipe e mais intrusividade do que apoios extensos e de tempo limitado.

Na décima definição da AAMR, datada de 2002, coloca-se no mesmo nível dificuldade intelectual e dificuldade de comportamento adaptativo: “O retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais,

sociais e práticas. Esta incapacidade tem início antes dos 18 anos” (AAMR, 2006, p.33-34).

Esta definição está vinculada a cinco hipóteses:

- a) As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade típicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo.
- b) A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nos fatores de comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais.
- c) Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades.
- d) Um propósito importante ao descrever as limitações é desenvolver um perfil dos apoios necessários.
- e) Com os apoios personalizados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (AAMR, 2006, p. 34).

Os autores entendem o comportamento adaptativo como um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas aprendidas pela pessoa para funcionar em sua vida diária. Sua limitação afeta a vida cotidiana, a capacidade para reagir às mudanças da vida e às demandas do ambiente. As limitações no comportamento adaptativo - dimensão a ser considerada na indicação da possibilidade de uma pessoa ter deficiência intelectual - devem ser consideradas à luz de quatro dimensões: habilidades intelectuais, participação, interação e papéis sociais; saúde e contexto (AAMR, 2006, p. 25). A classificação dos níveis de severidade da deficiência passa a ter enfoque no propósito da sua aplicação, ou seja, diagnóstico, classificação ou planejamento de apoio. Assim, um indivíduo considerado elegível para serviços especializados pode ser classificado pela intensidade de apoio, variação de QI, limitações do comportamento adaptativo, etiologia, categorias de saúde mental, etc. (AAMR, 2006, p.34).

A partir de 2007, a AAMR passou a ser denominada Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AAIDD. Em seu um novo manual, datado de 2010, o termo retardo mental passou a ser substituído por deficiência intelectual, porém sua definição continuou a mesma do manual de 2002, inclusive no que diz respeito às cinco hipóteses vinculadas ao conceito citadas anteriormente.

Segundo a AAIDD, conforme aponta Ferreira (2010), o diagnóstico das limitações no funcionamento intelectual continua a ser realizado através da aplicação individualizada de testes padronizados e atualizados de QI, que consideram as características sociais, linguísticas e culturais dos avaliandos. Havendo a ressalva de que os testes de QI não são um critério perfeito para o diagnóstico da deficiência intelectual, devem estar associados a

outros dois critérios: a já citada avaliação do comportamento adaptativo e a idade em que tem início a deficiência.

O conceito de comportamento adaptativo no manual de 2010 é semelhante ao já citado de 2002, assim como as habilidades adaptativas que devem ser avaliadas:

- Habilidades conceituais: relacionam-se à linguagem, leitura, escrita, conceito de dinheiro, tempo e número.
- Habilidades sociais: dizem respeito à habilidade interpessoal, responsabilidade social, auto-estima, capacidade de seguir regras, capacidade de resolver problemas sociais, etc.
- Habilidades práticas: relativas às atividades da vida diária, cuidados pessoais, utilização de meios de transporte, uso de telefone, cuidados com a saúde, etc.

Segundo a AAIDD (2010 apud Ferreira 2010), o critério sobre a idade em que tem início a deficiência tem por objetivo distinguir a deficiência intelectual de outras deficiências que podem se originar em fases mais avançadas da vida.

Ferreira (2010) prossegue afirmando que o manual da AAIDD utiliza a abordagem multidimensional da deficiência, como já vem fazendo desde o sistema de 1992. Na mencionada abordagem, a deficiência é considerada dentro do contexto dos fatores ambientais e pessoais e das necessidades de apoios individualizados, tornando sua conceituação mais ampla (AAMR, 2006).

No enfoque multidimensional faz-se necessária uma descrição abrangente da pessoa com deficiência em cinco dimensões, já citadas:

- Dimensão I – Habilidades intelectuais: diz respeito à inteligência, competência mental geral que, segundo Arvey e colaboradores (1994) e Gottfredson (1997 apud AAMR 2006), inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, abstração, compreensão de ideias complexas e aprendizagem por experiência.
- Dimensão II – Comportamento adaptativo: refere-se às habilidades conceituais, sociais e práticas já referidas anteriormente.
- Dimensão III – Saúde: refere-se às condições de saúde física e mental que influenciam as outras quatro dimensões podendo facilitar ou inibir amplamente o funcionamento da pessoa com deficiência intelectual.
- Dimensão IV – Participação: refere-se à performance da pessoa na sociedade (AAIDD, 2010 apud FERREIRA, 2010).
- Dimensão V – Contexto: diz respeito às condições inter-relacionadas nas quais as

pessoas vivem o seu cotidiano, inclui fatores internos e externos à pessoa.

É a partir da avaliação destas dimensões que se determina a necessidade de apoio às pessoas com deficiência intelectual.

Segundo a AAMR (2006, p.141), “apoios são recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem estar de uma pessoa, e que melhoram o funcionamento individual”. O principal objetivo de se proporcionar apoio às pessoas com deficiência intelectual é o de melhorar seus resultados pessoais de independência, relacionamentos, participação na escola e na comunidade, e bem-estar pessoal.

O sistema de apoios baseia-se no planejamento centralizado na pessoa, valorizando suas escolhas e decisões, o crescimento pessoal, as oportunidades de desenvolvimento, a inclusão na comunidade e a capacitação.

Diferentemente do que se encontra nos manuais da AAMR de 1992 e 2002, o manual de 2010 não inclui a intensidade dos apoios (intermitente, limitado, extensivo e pervasivo) nas classificações referentes à deficiência intelectual por entender que se trata de uma avaliação individualizada, que apontará em quais elementos da performance humana o indivíduo necessitará de apoios, e esta mesma avaliação indicará a intervenção adequada.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Inclusão pode ser definida como “a convivência respeitosa de uns com os outros, essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa, ou como sujeito, e assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto” (MAZZOTTA, 2008, p.165). A expressão “convivência respeitosa” nos remete à ideia de dignidade humana e “constituir-se como pessoa” é, sem dúvida, direito de cada um. É admirável, como humanos que somos, ainda precisarmos discutir tais temas, entretanto, para que sejam assegurados os direitos humanos ainda são necessárias declarações, documentos e leis, cujas proposições, muitas vezes, não são cumpridas.

Na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu Artigo I, encontra-se que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. No Artigo VII consta que todos são iguais perante a lei e que todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a Declaração. Esta apresenta ainda o Artigo XXVI, que se refere à educação e diz: “Todo ser humano tem direito à instrução”. Entretanto, não tem sido assim em relação ao tratamento da sociedade em geral para com algumas minorias, que compõem esta mesma sociedade. Como exemplo, pode-se tomar o caso das pessoas com deficiência que historicamente têm sido marginalizadas e estigmatizadas.

Mazzotta (2003), ressalta que a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude recente em nossa sociedade. Segundo o autor, manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos das pessoas com deficiência podem ser identificadas como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados do século XX.

A atual constituição brasileira (BRASIL,1988), em seu Artigo 5º, assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Em seu artigo 206 encontra-se que o ensino será ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Oportuno salientar a importância de alguns itens do referido documento para a compreensão histórica da educação de pessoas com deficiência, entre eles o Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; o Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. [...]III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Cabe ainda acrescentar o Inciso V, do mesmo artigo, que garante: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Tais itens são reiterados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Mittler (2003) cita que a Organização das Nações Unidas (ONU) através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas e pelo Banco Mundial, em 1990, em Jomtien, na Tailândia assumiu o objetivo de atingir educação para todos no ano 2000. Entretanto, mesmo a Declaração de Jomtien apresentando referências às crianças e jovens com deficiência, poucos governos criaram condições para que frequentassem a escola. Um dos objetivos propostos, presente no Artigo 3º da Declaração (ONU, 1990), é “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” e no seu Inciso 5º, encontra-se: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Mittler (2003, p.43) se refere à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade realizada em Salamanca, organizada pela UNESCO e pelo governo da Espanha em 1994, como um marco histórico para o movimento inclusivo. O autor considera que Salamanca foi significativa por “lembrar aos governos que as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos, e ofereceu um fórum para discussão e troca de ideias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo”. Da conferência resultou a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas. Segundo Mittler (2003, p.43), a Declaração de Salamanca “esclareceu a filosofia e a prática da inclusão

e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva”.

No Brasil, em 1995, o MEC em parceria com a UNESCO lança um documento intitulado “O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro”, explicando que:

Por força dessa tendência à integração, a Educação Especial passou a ter função dupla, [...]:

- atender a todos os alunos que, pela complexidade de suas necessidades educativas requerem atendimento nas modalidades específicas da Educação Especial;
- apoiar o aluno integrado na escola comum e os docentes a cujo cargo este aluno se encontra (BRASIL, 1995, p.8).

E, no final do documento, encontra-se:

Escola Inclusiva, tendência internacional neste final de século, é uma meta a ser seguida por todos aqueles comprometidos com a Educação Especial. A viabilidade de sua implementação depende, porém de um amplo consenso da sociedade a respeito da aceitação dos portadores de necessidades especiais na vida social e da compreensão de seu direito à cidadania (BRASIL, 1995, p.19).

Para melhor entendimento sobre o posicionamento do governo no referido documento, vale diferenciar os conceitos de Integração e Inclusão. Segundo Carvalho (1998, p.158):

A integração escolar tem sido conceituada como um processo de educar-ensinar, juntas, crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico que assume distintas formas, segundo as necessidades e características de cada aluno, considerado o seu contexto sócio-econômico. Este conceito traduz o que se conhece como a teoria do ambiente o menos restritivo possível, centrada nas aptidões dos alunos que devem ser 'preparados' para a integração total no ensino regular.

Já a inclusão, segundo essa autora (1998, p.170), “pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente”. A autora prossegue afirmando que “as escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica num sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos”.

O atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência é decorrente das concepções vigentes sobre Educação Especial. Em 1996 foi aprovada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional com as seguintes especificações sobre a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Na resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica encontra-se:

Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Apesar de ambos os conceitos sobre Educação Especial serem condizentes com o que Mazzotta considera como inclusão responsável, é possível encontrar posições radicais às quais o autor denomina de inclusão selvagem, na medida em que propõem a redução ou a extinção de auxílios e serviços especiais. Para o autor, “isso revela uma perversa desconsideração das reais condições individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar, o que tem mais se prestado à sua marginalização e exclusão” (MAZZOTTA, 2008, p.67).

Quanto à Educação Especial e a relação entre o educando e a escola, Mazzotta (2008, p.167) defende uma abordagem dinâmica que:

Baseada no princípio da não segregação, ou da inclusão, possibilita a melhor compreensão da relação concreta entre o educando e a educação escolar, já que comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais

condizentes com necessidades educacionais a atender, sejam elas comuns ou especiais.

Para o autor, “não existe relação direta entre deficiência e educação especial” (MAZZOTTA, 1982, p.18). Isto é, não se pode adotar uma visão estática sobre a relação entre os educandos e a educação escolar. O autor salienta que na visão estática:

Os educandos são percebidos como comuns ou especiais (diferentes, deficientes, anormais, etc.) e a educação escolar, por sua vez, caracterizada como comum ou especial, visualizando-se aí uma correspondência necessária entre alunos comuns e escolas comuns, de um lado e, de outro, alunos 'especiais' e escolas ou classes especiais (MAZZOTTA, 1998).

Segundo o autor “é na convivência com os outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam” (MAZZOTTA, 1998). Portanto, o mesmo considera relevante que a identificação das necessidades educacionais como especiais e as orientações sobre os atendimentos aos alunos que as tenham, aconteçam de forma criteriosa por parte dos profissionais envolvidos, assim como por parte da família do aluno. O autor ressalta que grande parte das necessidades educacionais de alunos com deficiência pode ser atendida com os recursos regulares da própria escola comum. Entretanto, quando houver a presença de necessidades educacionais, que estejam além do atendimento proporcionado pelos professores e recursos das escolas comuns, será necessário que se conte com serviços educacionais propiciados por professores especialmente preparados. O autor lembra ainda que, além das necessidades educacionais especiais, poderá haver outras que requeiram a intervenção da escola quanto ao encaminhamento, orientação ou viabilização de atendimento na área social, da saúde ou outro, que aconteça de forma integrada com a educação escolar (MAZZOTTA, 1998).

A formação de redes de apoio para o atendimento de alunos com deficiência tem sido valorizada no âmbito do movimento inclusivo e pode ser verificada nos documentos oficiais sobre educação inclusiva.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação traz como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:
Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a

educação superior;
Atendimento educacional especializado;
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Dentre as deficiências, a de maior incidência é a intelectual. Controvérsias sobre o próprio conceito, a origem multifatorial e a heterogeneidade de suas manifestações tornam complexa a sua compreensão. Desta forma, a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, em geral, é vista como muito desafiadora.

Um conceito baseado em carências e déficits atribuídos às pessoas com deficiência intelectual indicava a necessidade de uma escolarização segregada. Atualmente, segundo Fierro (2007), a convicção sobre a educabilidade de todo ser humano pode ser considerada como consolidada, não importando qual seja sua deficiência. Porém, o que se discute é qual a melhor condição para se efetivar a sua educação.

A educação especial, com enfoque no conceito de necessidades educacionais especiais, envolve demandas apresentadas à escola em relação aos recursos especiais necessários à educação dos alunos com deficiência.

Nos primeiros anos escolares, as diferenças no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual em relação aos seus colegas e as suas necessidades educacionais, não são tão evidentes. Entretanto segue Fierro (2007), nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a integração escolar torna-se mais complexa. Questiona-se, inclusive, a possibilidade dos estudantes com deficiência intelectual atingirem os objetivos que envolvem pensamento formal abstrato e o sentido de estarem integrados em séries cujos objetivos talvez sejam inatingíveis. Para o autor (2007, p.213), esta é uma questão que “não pode ser contestada em termos simples, e cuja resposta deve ser dada caso a caso”.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular e, de forma articulada ao ensino comum, orientar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Portanto, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência, o professor da educação especial deverá ter conhecimentos específicos sobre a área, inclusive “a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema

educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008, p.12).

O atendimento educacional especializado a ser oferecido aos alunos deverá proporcionar atividades diferenciadas das realizadas na sala de aula comum, sendo complementar e/ou suplementar e não substitutivo à escolarização, ocorrendo sempre no período inverso ao da classe comum (BRASIL, 2008).

Nesta perspectiva existe a tendência de se transformar as escolas especiais em centros de apoio. Então vale lembrar que:

Nesse movimento que, com ênfase crescente, objetiva descartar os serviços educacionais segregados e procura, para além da integração, garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum de qualidade “especial”, é fundamental que atitudes de respeito ao outro como cidadão sejam concretizadas em ações de reestruturação da escola atual com vistas a tal propósito (MAZZOTTA, 1998).

Para o autor, além dos valores e crenças das pessoas envolvidas na educação escolar, fatores como a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos e recursos humanos e materiais da escola comum são determinantes da inclusão ou não de alunos com deficiência. Assim, faz-se necessário que:

Sejam eliminados os mecanismos e procedimentos dificultadores da integração e da inclusão de todos na escola pública e gratuita com a qualidade esperada pela sociedade [...]. É preciso que se tenha em mente, também, que em tal perspectiva, as diferenças entre as necessidades educacionais especiais e as necessidades educacionais comuns se tornem cada vez menores até o ponto em que as necessidades singulares de cada educando possam ser percebidas e atendidas pela escola comum de "especial" qualidade (MAZZOTTA, 1998).

Desta forma, quem sabe, seja alcançada a premissa do autor de que as diferenças entre educação comum e educação especial diminuam, “ao ponto em que o que há de especial na "educação especial" [...] se converta em um dos elementos de uma ação sócio-educacional global, que assegure, na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite.” (MAZZOTTA, 1987, p.118).

4 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Encontra-se no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a finalidade da Educação Nacional é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e em seu Artigo 32 que o objetivo do Ensino Fundamental, nível da Educação Básica, obrigatório, iniciando-se aos seis anos de idade e com duração mínima de nove anos, é a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Diante destes objetivos, “a deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com esta deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza” (BATISTA ; MANTOAN, 2007, p. 13). Neste âmbito constituem-se as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual e, conseqüentemente, a indispensabilidade de apoios relativos às mesmas.

Segundo Marchesi (2004), o conceito de “necessidades educativas especiais” começou a ser utilizado nos anos 60, mas sem o alcance necessário para modificar os modelos vigentes na educação especial. “O termo necessidades educativas educacionais apresenta quatro características principais: afeta um conjunto de alunos, é um conceito relativo, refere-se principalmente aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula e supõe a provisão de recursos suplementares” (MARCHESI, 2004, p.19).

Para prover os apoios adequados é necessário saber quais são as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual, pois estas variam de sujeito para sujeito nas cinco dimensões que constituem o conceito de deficiência intelectual: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, condições de saúde e contexto (ambiente e cultura).

Este conhecimento deve pertencer a todos os profissionais envolvidos no

processo educacional do aluno com deficiência intelectual e pode ser obtido através da observação direta, do contato com a família, da troca de informações entre profissionais de diversas áreas que atuam com a criança, de informações contidas em avaliações no contexto, avaliações pedagógicas, psicológicas, etc., às quais o aluno tenha sido submetido. Entretanto, todas estas informações não serão bem utilizadas se não houver a competência profissional proveniente de uma boa formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos com a educação escolar.

Um dos fenômenos que dificulta o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência é o fato da Educação Especial ser entendida como um sistema paralelo à educação chamada comum. Um exemplo que define a significativa diferença que se estabelecia entre Educação e Educação Especial encontra-se na pesquisa sobre políticas públicas desenvolvidas no Brasil para a educação especial, realizada por Mazzotta (2003). Os resultados da pesquisa levaram o autor a dividir cronologicamente em dois períodos a história da Educação Especial no Brasil. O primeiro período, de 1854 a 1956, caracteriza-se por iniciativas oficiais e particulares isoladas. O segundo período, compreendido entre 1957 e 1993, caracteriza-se pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional. Neste segundo período, a pesquisa revela incoerência entre os textos legais, planos educacionais e documentos oficiais dos órgãos responsáveis pela educação especial.

O período é marcado, segundo o autor (2003, p.190), pela “ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas”. O autor ressalta que “até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da educação especial como modalidade de ensino” (MAZZOTTA, 2003, p. 200).

Mesmo que exista a passagem do que Mazzotta (2003) chama de visão estática para a visão dinâmica, já anteriormente explicitadas, a concepção de que para alunos com deficiência é necessária educação especial e que a educação especial tem um caráter diferente da educação geral, encontra-se arraigada nos profissionais da educação. Para Carvalho, (2007, p.160) “é como se estivéssemos tratando de duas educações diferentes, com finalidades e objetivos diferentes, talvez porque, no imaginário coletivo, os sujeitos de cada uma estejam com cidadanias diferentes, também...”. Tal fato resulta em resistências à inclusão de alunos com deficiência na escola e a ideia de que não se está preparado para trabalhar com tais

alunos, como se isto fosse responsabilidade única da educação especial, vista como diferente e à parte dos processos educacionais que ocorrem no interior de uma escola.

Carvalho (2007, p.161-162), destaca que:

Essa concepção de educação especial como um subsistema à parte tem acarretado uma série de equívocos facilmente constatáveis na 'separação' entre os profissionais que trabalham para a educação especial e os demais educadores. A dualidade/separação ocorre seja nos órgãos gestores de educação, responsáveis pela política educacional, pois tem sido precárias ou inexistentes as parcerias institucionais entre os grupos de educação especial e seus pares da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação de jovens e adultos, seja nas escolas onde os professores da educação especial costumam ser excluídos – tal como seus alunos – das ações pedagógicas desencadeadas para o ensino regular. Por outro lado, as orientações que têm sido endereçadas à educação especial igualmente segregam os demais educadores, nem sempre convidados a participar de sua elaboração, discussão e implementação.

A educação especial é uma modalidade de educação e permeia os diferentes níveis da educação escolar e as demais modalidades: educação básica e educação superior, bem como educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena (BRASIL, 2001). Compreende-se que os alunos atendidos pela educação especial não estão sob a responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p.9).

Cabe lembrar que a Declaração de Salamanca (1994) diz que escolas regulares que possuam “orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” e solicita que os governos “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” e “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas

de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”. Outro item relevante da declaração acentua que “Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares”.

Assim, Carvalho (1998) reflete que, além dos aspectos físicos, o espaço escolar inclui as atitudes daqueles que nele transitam. O espaço atitudinal, diz a autora, envolve elementos como os conhecimentos, as experiências, os sentimentos, a filosofia da educação de alunos, professores, administradores, etc. e tais espaços, encontram-se sob as diretrizes dos órgãos responsáveis pela gestão escolar, sejam municipais, estaduais ou federais.

Trata-se, portanto de espaço plural, extremamente complexo, impregnado de regras, de valores (nem sempre consensuais) e de muitos sentimentos contraditórios quanto às funções políticas e sociais das escolas. Inúmeras e diversas são as expectativas da sociedade, das famílias, dos alunos, de toda a comunidade escolar, interferindo direta ou indiretamente no dia a dia das escolas (CARVALHO, 1998, p. 180).

Dentro deste contexto é cabível imaginar que os profissionais da educação sintam-se pressionados ou, até mesmo, desorientados quanto ao processo de inclusão das pessoas com deficiência, já que é necessário que conceitos e ações se modifiquem.

Há necessidade dos atores educacionais refletirem criticamente sobre a problemática da exclusão-inclusão para que possam: (a) desconstruir as representações e práticas excludentes e construir representações e práticas includentes e (b) possibilitar a compreensão de que o atendimento a pessoas com necessidades especiais, na perspectiva inclusiva, é um trabalho pedagógico, que deve ser feito em conjunto e que as mudanças na organização e na prática educativa no espaço escolar são necessárias (OLIVEIRA, 2006, p. 103).

Oliveira (2006) propõe que as escolas construam projetos político-pedagógicos com flexibilidade no currículo, avaliação, tempo e espaço escolares. Pellanda (2006) indica que o projeto político pedagógico deve possibilitar o resgate da cidadania e os direitos do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida.

Libâneo (2004) entende que um projeto pode ser considerado um esquema que representa uma ideia, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática e que no planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensino e aprendizagem, determinados por intencionalidade educativa que envolve objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de

agir dos educadores que atuam na escola. Portanto, o planejamento nunca é individual, mas sim uma ação conjunta dos planos e sua discussão pública. Para o autor (2004, p.151), o projeto pedagógico curricular expressa “a síntese das exigências sociais e legais dos sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar” (LIBÂNEO, 2004, p.151).

Com base nestes conceitos, pode-se dizer que o planejamento das ações educacionais que ocorrem ao se formular o projeto político pedagógico de uma escola e, conseqüentemente o seu currículo, é uma oportunidade de tornar a escola inclusiva.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, encontra-se que na organização das classes comuns será necessário prever:

Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Na posição contrária, no documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, de 2004, publicado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, entende-se o aluno como alguém que se adapta ao conhecimento, sendo o único capaz de regular seu processo de construção intelectual: “o ensino individualizado, adaptado pelo professor, rompe com essa lógica emancipadora e implica em escolhas e intervenções do professor que passa a controlar o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 34).

Marchesi (2004) pondera que um currículo centrado basicamente nos conteúdos e aspectos mais acadêmicos, com sistemas de avaliação igual para todos, leva alunos com dificuldades ao fracasso. Porém currículos nos quais o desenvolvimento social e pessoal são importantes e a avaliação ocorre em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos. O autor (2004, p.39) alerta que “uma ênfase excessiva nas vantagens que a integração proporciona à socialização dos alunos com graves problemas de aprendizagem pode fazer com que se esqueça de que também é necessário o avanço desses alunos em outras dimensões do conhecimento”. Ele acrescenta que a busca de equilíbrio entre essas demandas que parecem contraditórias é um dilema difícil para o professor resolver em sala de aula.

Para Mazzotta (2008, p.167):

Não podemos nos esquecer de que há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos. E, para demandas educacionais escolares muito diferenciadas, das que frequentemente se apresentam, são esperadas providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que já se encontram estruturados e disponíveis para utilização.

Na ação docente, outro componente curricular já mencionado, mas que deve ser ressaltado, é a avaliação da aprendizagem. A Declaração de Salamanca (1994) propõe que as formas de avaliação devem ser revistas e sugere que: “Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las”. Luckesi (2006), integrando os temas avaliação e democratização do ensino, ressalta que “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2006, p 81). O autor considera a avaliação como sendo “um ato amoroso” por ser um ato acolhedor, integrativo e inclusivo que auxilia o educador e o educando rumo ao crescimento.

As palavras de Luckesi soam distantes das práticas avaliativas observadas nas escolas. Para avaliar um aluno, na concepção proposta pelo autor, é necessário que exista uma aproximação entre professor e aluno, o que sugere outro desafio às práticas profissionais presentes na escola: a superação das barreiras atitudinais erguidas pelo preconceito.

Cornelsen (2006) cita que é necessário determinar a diferença entre insegurança, falta de conhecimento específico e preconceito. A autora descreve o preconceito como “sentimento de rejeição imediata provocado pelo poder. É a certeza de ser melhor que o outro porque o outro é diferente” (CORNELSEN, 2006, p.194). Já a insegurança e a falta de conhecimento “geram o medo dos erros, de conhecer as limitações e, portanto, o sentimento da incapacidade de vencer alguns desafios” (CORNELSEN, 2006, p.194). Batista e Mantoan (2007) concordam que o medo da diferença e do desconhecido é responsável pela discriminação às pessoas com deficiência, principalmente às com deficiência mental. Para Menezes (2009, p 217), “mesmo professores competentes e comprometidos com seu trabalho vivem momentos difíceis ao deparar-se com situações para as quais não estão preparados, e é preciso que compreendam que novos conhecimentos podem implicar práticas pedagógicas mais eficazes”.

Para superar tanto o preconceito como a insegurança e a falta de conhecimento, a atuação dos gestores escolares, na pessoa do diretor e na pessoa responsável pela coordenação pedagógica, é fundamental. A este respeito, a Declaração de Salamanca traz que os diretores das escolas têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar a cooperação efetiva entre os professores das classes e o pessoal de apoio, levando cada sujeito envolvido no processo educacional a assumir seu papel exato no contexto da inclusão. Menezes (2009) destaca que o posicionamento do gestor em viabilizar ou não melhores condições para o trabalho pedagógico, em aceitar ou não parcerias com a área da saúde, em estabelecer ou não relacionamentos com a comunidade e em amparar ou não o professor na busca por atualização ou qualificação profissional, torna-se determinante para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Refletindo sobre as palavras de Cornelsen sob a ótica da importância do posicionamento dos gestores, entende-se que a inclusão depende não só do acolhimento do aluno com deficiência por parte da escola, mas também do acolhimento por parte dos gestores, dos profissionais que se encontram numa situação que suscita dúvidas e gera inseguranças.

Cabe lembrar aqui, que para Libâneo (2004, p.215), “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos.” As funções do coordenador pedagógico são básicas para a construção de uma escola inclusiva. Libâneo considera como a principal atribuição da coordenação pedagógica “a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos” (LIBÂNEO, 2004, p.219).

Orsolon (2003) descreve a escola como espaço de atuação dos educadores que mantém uma relação dialética com a sociedade, pois ao mesmo tempo em que reproduz, transforma a sociedade e a cultura. A autora acredita que o coordenador pedagógico pode ser um “transformador por meio da escola” e que para coordenar, visando à transformação, o coordenador não pode trabalhar isoladamente.

O professor do atendimento educacional especializado que segundo o Artigo nº 13 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional da Educação tem as seguintes atribuições:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos

- alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias (BRASIL, 2009).

Tais atribuições sugerem que os profissionais da educação comum não estarão sozinhos no desafio da inclusão escolar.

Em se tratando de profissionais do atendimento especializado atuando na escola comum, encontra-se no Parecer nº 13 e na Resolução nº 04, ambos de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta deste atendimento prevendo em sua organização profissionais da educação, entre eles: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente, às atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009).

Causa estranheza que entre os profissionais da Educação, constem os responsáveis pelo apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção, visto que para exercer tal função não são necessários conhecimentos pedagógicos.

Entretanto, cada profissional, independentemente do cargo que ocupa em uma unidade escolar, e a comunidade escolar como um todo, podem facilitar ou não o processo de inclusão e desenvolvimento de cada aluno. Pois, segundo Mazzotta (1998):

As atitudes da escola frente à inclusão, à integração e à segregação do portador de deficiência e dos educandos com necessidades educacionais especiais dependem, essencialmente, da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar.

De acordo com a sua função, entende-se que o coordenador pedagógico mediará as ações entre os profissionais do ensino comum e do atendimento educacional

especializado. Uma de suas responsabilidades é a formação continuada em serviço que, na construção de uma escola inclusiva e em parceria com os profissionais da educação especial, deve atender à demanda dos professores na busca da melhoria do processo educacional dos alunos.

Ainda que a formação continuada seja fundamental para melhoria da educação, não há como não se referir no presente trabalho à formação inicial dos profissionais da educação e seu conseqüente reflexos na construção da escola como espaço inclusivo.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O conceito de educação para todos trouxe à escola novos desafios. Era cômodo ensinar àqueles que frequentavam uma escola que, por suas características excludentes, recebia e mantinha em suas classes apenas os alunos com mais possibilidades de atingir o sucesso acadêmico.

Segundo Pimenta (1999), “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. A autora continua relatando que, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram. Outras ainda não desaparecem, mas “se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor” (PIMENTA, 1999, p.18).

A atual demanda da sociedade é por uma escola democrática, com o propósito de atender a todos os educandos, com ou sem deficiências, em suas especificidades. Entre este todos se encontram os alunos com deficiência.

Professores do ensino comum muitas vezes se dizem inseguros e despreparados para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Vale lembrar aqui Cole e Walker (1989, apud Nóvoa, 1997, p.26) ao afirmarem que:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

Conforme mencionado muitas das necessidades educacionais dos alunos com deficiência podem ser supridas com recursos regulares da própria escola comum

(MAZZOTTA, 1998). Fato que parece desconhecido pelo professor do ensino comum, que não valorizando sua própria experiência, acredita que precisará de um novo tipo de conhecimento, pertencente apenas aos professores da educação especial, como se os objetivos da educação para alunos com deficiência e sem deficiência fossem diferentes.

Cabe salientar que, segundo Menezes (2009), para a concretização das ações educativas, o professor é um elemento decisivo sobre as prioridades: o que trabalhar, o que enfatizar e os significados que dará aos conteúdos e procedimentos. A autora acrescenta que o professor “traduz” o que recebe para então planejar e articular sua prática e o faz de acordo com seus próprios códigos sociais e morais, sua formação pessoal e profissional, que são profundamente marcados por seus valores, cultura, vivência, experiências, etc.

Nas palavras de Fleuri (2009, p.82) “a formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e a desestabilização que a presença do novo instaura”.

Com relação à formação inicial Menezes alerta que esta deve tornar o futuro professor apto à tarefa de ensinar, fornecer bases para a construção do conhecimento pedagógico, proporcionar bagagem cultural consistente e favorecer experiências reflexivas, vivências no coletivo em que o estudante venha a estabelecer relações entre a teoria e a prática, participar de processos de criação de estratégias para administrar conteúdos de forma integrada e com a flexibilidade exigida no desempenho pedagógico. A autora atribui ao preparo e qualificação das instituições de ensino superior um importante papel no exercício docente, pois grande parcela dos professores tem sua formação focada mais no ensinar do que no aprender, o que pode contribuir para a resistência às mudanças.

No já citado documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), encontra-se que, para se alcançar o objetivo de acesso, participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, deve-se garantir a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação.

Feldmann e D’Água (2009), afirmam que o processo de inclusão e exclusão não acontece somente na educação e acreditam que a academia tem o dever social de contribuir através do debate sobre o tema. Ressaltam que a formação dos profissionais da educação durante anos teve como marcas a linearidade, a padronização e a homogeneidade expressas pela reprodução em série do saber. Pouco se discutiu sobre as pessoas que formam a

escola, sua cultura, regionalidade e diversidade. As autoras concluem que tal formação passou a não corresponder às necessidades das pessoas inseridas nas escolas, que se constituíram em espaços seletivos e discriminatórios e faz-se necessário ressignificar as concepções de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Batista e Mantoan (2007) citam que a maneira própria de lidar com o saber dos alunos com deficiência intelectual coloca em xeque a função principal da escola comum de produzir conhecimentos. Segundo afirmam, a formação dos professores do ensino regular deve atender aos princípios inclusivos e, para isto, não basta acrescentar disciplinas que versem sobre tais princípios, mas sim voltar-se inteiramente para práticas que acompanhem a evolução das ciências da educação, possibilitem aos professores inovar a maneira de ensinar alunos com ou sem deficiência.

Tais autoras consideram as adaptações de currículo, atividades, avaliação e de atendimento em sala de aula que se destinam apenas aos alunos com deficiência, situações paliativas, adotadas como soluções imediatistas para assegurar o direito de todos à educação. Afirmam que “na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual” e que, ao proporcionar adaptações, “o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender” (BATISTA E MANTOAN, 2007, p. 13).

Diante de tal posicionamento, cabem as palavras de Mazzotta ao defender que a inclusão escolar não aconteça de forma radical, mas com responsabilidade:

Não podemos nos esquecer de que há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos. E, para demandas educacionais escolares muito diferenciadas, das que frequentemente se apresentam, são esperadas providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que já se encontram estruturados e disponíveis para utilização (MAZZOTTA, 2008, p.167).

Segundo Menezes (2009, p.216), “a formação para a escola inclusiva deve privilegiar a prática reflexiva, ancorada na realidade em que o profissional atua, independentemente da sua especialidade”. A autora salienta que a formação dos gestores é tão importante quanto a dos professores:

O gestor pode socializar os conhecimentos que já possui, atualizar-se, interpretar a legislação, documentos e diretrizes com os professores, compartilhar leituras, articular meios que permitam cursos, assessorias, pesquisas, reflexões, etc., derrubar mitos e posições fatalistas, desestimular

queixas e substituí-las por discussões maduras sobre necessidades educacionais especiais, num processo de conscientização de todos os segmentos – incluindo famílias, seja qual for sua configuração (MENEZES, 2009, 215).

Quanto à formação do professor de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estipula que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

O artigo 12 da Resolução nº 04 de 2009, do Conselho Nacional de Educação, estabelece que “para atuação no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Oportuno lembrar que, em estudo sobre formação de professores de educação especial, Mazzotta (1993) constatou que quatro tendências os caracterizavam: médico-pedagógica, médico-psicopedagógica, pedagógico-psicológica e pedagógica. O autor chegou a estas denominações pela presença de aspectos médicos, psicológicos e pedagógicos nas disciplinas que integravam o currículo dos cursos. Segundo o autor, a variedade de tendências foi consequência da ausência de determinação de um currículo mínimo para cada área da educação especial e da concepção dos estabelecimentos de ensino superior sobre educação especial. O autor alerta que o professor de Educação Especial tem o papel de educador e não de terapeuta.

Segundo Mazzotta (1987), o educador deve ter condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências adequados para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, considerando seu nível e suas necessidades.

Batista e Mantoan (2007) citam que os cursos de pós-graduação para professores de alunos com deficiência intelectual deverão proporcionar profundo conhecimento sobre esta deficiência, do ponto de vista de diferentes áreas do conhecimento. Exemplificam as formas de aquisição ou construção do saber como conteúdo fundamental e acrescentam que a formação deverá contar com uma parte prática, em que os professores

aprendam a criar estratégias de estimulação da atividade cognitiva.

Para aquelas autoras, a formação especializada deverá habilitar o professor para a execução, planejamento, seleção de atividades e avaliação do aproveitamento dos alunos, para que os planos de atendimento educacional especializado possam ser revistos e ajustados às necessidades dos alunos.

Diante das novas demandas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda que o desafio da inclusão possa ser maior para o professor do ensino comum, o professor da educação especial também deve assumir uma nova postura, deixando de trabalhar exclusivamente em classes ou escolas especiais, tornando-se um participante ativo como profissional de apoio à inclusão na escola comum. Isto fica claro ao se analisar as já citadas atribuições que lhes cabem no desenvolvimento das ações concernentes às atuais políticas nacionais da educação especial.

Além da importância da formação inicial a formação continuada é estratégia fundamental para a atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico comum e especializado. Sugere-se que aconteça, preferencialmente, a partir casos atendidos na própria escola (Mantoan e Batista, 2007).

As autoras propõem que seja previsto um significativo número de horas no calendário escolar para a formação continuada, considerando tempo necessário para atualização teórica, estudo e discussão de casos. Além de momentos em que somente os professores participarão, poderá haver ocasiões de encontros com especialistas de outras áreas.

5 MÉTODO

Para a execução do presente trabalho realizou-se revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Inicialmente foram consultadas bases de dados em endereços eletrônicos de publicações científicas como Scielo, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), para verificação de pesquisas sobre o tema que, além de indicar sua situação no cenário científico brasileiro, proporcionou material para a fundamentação teórica. Esta foi estruturada através da consulta à bibliografia especializada sobre o tema, nacional e estrangeira, e através de pesquisa documental referente à legislação brasileira e publicações oficiais sobre educação especial.

Para a realização da pesquisa de campo seguiu-se o enfoque qualitativo no qual:

Há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

A pesquisa ocorreu na cidade de União da Vitória, situada no extremo sul do Estado do Paraná, com 52.753 habitantes (IBGE, 2010). A área urbana de União da Vitória é contornada pelo Rio Iguaçu, formando um aglomerado contíguo com a área urbana do município catarinense de Porto União, do qual é separado apenas pela linha férrea. A Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória mantém 24 escolas municipais que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano e doze centros de Educação Infantil (UNIÃO DA VITÓRIA, 2009). Seu Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) em 2009 é de 5,6, em uma escala de zero a dez. Este indicador é calculado sobre dados de aprovação, obtidos através do censo escolar, e sobre a média do desempenho dos alunos em avaliações em Língua Portuguesa e Matemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2011).

Segundo dados referentes ao mês de abril de 2011, obtidos junto a SEMED, entre os 3.575 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal União da Vitória, 1,3% dos alunos, ou seja 46, eram diagnosticados com deficiência intelectual e entre estes dois apresentavam múltipla deficiência, estando a deficiência intelectual associada à deficiência física.

A SEMED oferece nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas quais estão matriculados alunos com necessidades educacionais especiais, quando necessário, três formas de atendimento diferenciado. Na primeira forma, as turmas que em geral, contam com cerca de 25 alunos, tem o seu número de alunos reduzido para um número entre 12 e 15 alunos. Na segunda, disponibiliza um auxiliar para atuar na classe. A terceira reúne as características das duas primeiras, com a redução do número de alunos na turma e também a presença de auxiliar.

O critério para que se tenha uma das três formas de atendimento é a presença em sala de aula de um ou mais alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física, hiperatividade ou transtorno global do desenvolvimento.

A presente pesquisa focou as formas de atendimento nas quais há a presença de auxiliar em classe, onde existam um ou mais alunos com deficiência intelectual associada ou não a outros diagnósticos, em turmas reduzidas ou não. No momento da realização pesquisa, segundo informações obtidas junto à SEMED, 18 alunos, estudando em 16 classes distribuídas em 10 escolas correspondiam a este perfil.

Com relação aos auxiliares contratados a SEMED definiu que devem ter ou estar em formação na área da educação especial, porém poucos estagiários satisfazem este critério, muitos estão ainda iniciando o curso de magistério, em nível de Ensino Médio. Portanto, compreende-se que o auxiliar necessitará de orientação sobre sua atuação e os profissionais da escola, em contato direto com os auxiliares e com os alunos das classes com auxiliares, são os professores regentes e supervisores escolares. Tal situação justifica a escolha dos sujeitos da pesquisa: supervisores escolares e professores regentes de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas quais atue um auxiliar e estudem alunos diagnosticados com deficiência intelectual, em escolas da Rede Pública Municipal da cidade de União da Vitória.

Nas escolas da rede municipal de União da Vitória, o termo “supervisor escolar” é atribuído ao profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola. O mais comum é que o termo utilizado para a função seja “coordenador pedagógico”, ou “pedagogo”, entretanto, a não utilização de tais termos diz respeito aos requisitos exigidos para o desenvolvimento da função. Para melhor elucidação, faz-se necessário entender o processo de eleição para a escolha dos gestores escolares no município. Uma eleição acontece a cada três anos e antes de cada pleito é formada uma comissão responsável para normatizar o processo, portanto, as normas podem ser alteradas a cada pleito. Para o processo de escolha dos supervisores que são os sujeitos desta pesquisa, a comissão decidiu que poderiam

candidatar-se ao cargo professores da rede municipal concursados, com estágio probatório cumprido, formados em Pedagogia ou em outro curso superior, com licenciatura para o Magistério, devendo, neste caso, ser pós-graduados em Supervisão Escolar. A eleição dos supervisores ocorreu um dia depois da eleição de diretor. O diretor foi eleito pela comunidade escolar representada por professores, funcionários e pais de alunos da escola onde pleiteava o cargo e o supervisor foi eleito apenas pelos professores da unidade escolar no dia seguinte. O cargo de supervisor é exercido por três anos, podendo haver reeleição.

As funções exercidas pelos supervisores e professores regentes de classe constam no regimento escolar de cada escola e baseiam-se em orientações disponíveis em documento intitulado Caderno de Apoio à Elaboração do Regimento Escolar, criado pela coordenação de gestão escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Em relação à função de supervisor o documento se refere à equipe pedagógica, composta por professores graduados em Pedagogia e, nas sugestões sobre suas competências vale ressaltar os seguintes itens:

- I. coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação do estabelecimento de ensino; [...]
- XXIII. acompanhar os estagiários das instituições de ensino quanto às atividades a serem desenvolvidas no estabelecimento de ensino; [...]
- XXV. promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social; [...]
- XXXIX. orientar e acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, nos aspectos pedagógicos, adaptações físicas e curriculares e no processo de inclusão na escola;
- XL. manter contato com os professores dos serviços e apoios especializados de alunos com necessidades educacionais especiais, para intercâmbio de informações e trocas de experiências, visando à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e ensino regular; (PARANÁ, 2007, p.30-33).

Quanto às sugestões sobre atribuições para o professor cabe destacar:

- I. participar da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino, construído de forma coletiva e aprovado pelo Conselho Escolar; [...]
- XII. assegurar que, no âmbito escolar, não ocorra tratamento discriminatório em decorrência de diferenças físicas, étnicas, de gênero e orientação sexual, de credo, ideologia, condição sócio-cultural, entre outras;
- XIII. viabilizar a igualdade de condições para a permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem;
- XIV. participar de reuniões e encontros para planejamento e acompanhamento, junto ao professor de Serviços e Apoios Especializados, da Sala de Apoio à Aprendizagem, da Sala de Recursos e de Contraturno, a fim de realizar ajustes ou modificações no processo de intervenção

educativa;[...]

XVII. propiciar ao aluno a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, visando ao exercício consciente da cidadania; (PARANÁ, 2007, p. 40-42).

A Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde determina que toda pesquisa em andamento no país envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de Comitês de Ética em Pesquisa vinculados à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP (BRASIL, 2008). Para a realização da pesquisa de campo, o projeto da pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, recebendo parecer favorável, sendo então exposto à banca para qualificação.

Após a qualificação do projeto, inicialmente foi feito um levantamento junto à SEMED sobre os profissionais da educação que se encaixavam no perfil delineado para os sujeitos da pesquisa. O levantamento resultou em 10 supervisores escolares e 16 professoras regentes distribuídos em 10 escolas.

Como instrumentos de pesquisa para a coleta de dados foram utilizados dois modelos de questionários. Um modelo respondido individualmente pelos supervisores (ANEXO A) e o outro respondido, também individualmente, pelos professores (ANEXO B). Os questionários foram compostos por perguntas fechadas, apresentando alternativas de respostas e perguntas abertas. Concordando com Sampieri, Collado e Lucio (2006), entende-se que as perguntas abertas são úteis quando não se tem a informação sobre as possíveis respostas das pessoas, ou estas informações são insuficientes, ou ainda quando se deseja aprofundar-se sobre uma opinião ou motivos de um comportamento.

O questionário destinado aos supervisores constitui-se de dados de identificação pessoal, atuação profissional e formação acadêmica. Os demais itens, no total de 11, versam sobre como se obteve um auxiliar para as classes nas quais estudam alunos com deficiência intelectual, as atribuições e processo de orientação ao auxiliar, o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, sugestões acerca do trabalho desenvolvido considerando a presença do auxiliar, justificativas para necessidade do auxiliar em sala de aula e sobre o conceito de deficiência intelectual.

No questionário respondido pelas professoras, além dos dados de identificação pessoal, atuação profissional e formação acadêmica, constam 14 itens divididos em blocos de questões sobre as necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual, o auxiliar, o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, sugestões acerca do trabalho desenvolvido considerando a presença do auxiliar e sobre o conceito de deficiência

intelectual.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) afirmam que é comum ver estudos que utilizam diferentes métodos de coleta de dados e Lüdke e André (1986) indicam que o uso de entrevistas permite o aprofundamento sobre pontos levantados por outras técnicas. Portanto, além dos questionários, foram realizadas entrevistas de caráter complementar com 30% dos supervisores e 31,25% dos professores sujeitos da pesquisa, totalizando três supervisores e cinco professores entrevistados, distribuídos em três escolas. As entrevistas foram elaboradas de forma semi-estruturada contendo cinco perguntas (ANEXO C). Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2006), nas entrevistas semi-estruturadas o entrevistador baseia-se em um guia de assuntos ou questões, podendo introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obtenção de maiores informações sobre o tema desejado.

Para se obter o consentimento para a realização da pesquisa foi entregue em mãos à Secretária Municipal de Educação de União da Vitória, documento contendo a solicitação e esclarecimento sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa a ser realizada nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino que oferecem os primeiros anos do Ensino Fundamental. Após aprovação, expressa através da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, o mesmo procedimento foi realizado em relação aos diretores responsáveis pelas instituições de ensino em que atuam os sujeitos da pesquisa. Em sete das dez escolas, o contato inicial foi feito com a diretora que, após receber as informações sobre a pesquisa pela própria pesquisadora, se encarregou de entregar os questionários e termos de consentimento livre e esclarecido para os supervisores e professores indicados, bem como entregá-los na SEMED dentro de duas semanas após o recebimento, prazo previamente estipulado. Em três escolas, a diretora não se encontrava e o contato foi feito com a própria supervisora, que se encarregou de entregar a documentação já citada à diretora. Numa dessas três escolas, a supervisora fez questão de chamar as professoras envolvidas para conversar com a pesquisadora. Os participantes da pesquisa foram informados de que ao término do trabalho, os seus resultados serão apresentados em reunião nas dependências da SEMED e de que uma cópia do trabalho final será disponibilizada em sua biblioteca.

Os termos de consentimento dos diretores ausentes, dos supervisores e professores, assim como os questionários, foram entregues devidamente preenchidos e em envelopes lacrados, nas caixas de correspondências das escolas que se localizam na recepção da SEMED ou para a própria recepcionista da SEMED, sendo então encaminhados à pesquisadora.

Por questões éticas e conforme indicado no termo de consentimento assinado pelos sujeitos da pesquisa, os seus nomes, bem como o das instituições em que trabalham, foram mantidos em sigilo e substituídos por letras e números para a identificação no decorrer da pesquisa. Foram utilizadas as siglas S para supervisor, P para professor e E para Escola. Sendo dez o número de escolas participantes, as siglas serão seguidas por números de um a dez, indicando a escola a qual pertencem os profissionais e, quando houver mais de um professor por escola, serão acrescentadas letras minúsculas para diferenciá-los, como por exemplo: S1, P1a e P1b indicam o supervisor e professores da escola E1.

Após o recebimento pela pesquisadora de todos os questionários preenchidos partiu-se para a escolha dos entrevistados, que ocorreu de forma randomizada através do sorteio do número atribuído às unidades escolares envolvidas na pesquisa. Foram sorteadas três escolas (E1, E9 e E10), envolvendo três supervisores (S1, S9 e S10) e cinco professoras (P1a, P1b, P9, P10a e P10b). As entrevistas aconteceram nas escolas em que os sujeitos atuam e a data e horário foram marcados por contato telefônico, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas tiveram como forma de registro a gravação, autorizada pelos sujeitos no termo de consentimento livre e esclarecido, para a qual foram utilizados concomitantemente um gravador da marca Panasonic modelo RR-US550 e um celular da marca Motorola, ambos pertencentes à pesquisadora. Ainda como forma de segurança, as entrevistas foram repassadas para um notebook da marca Dell, modelo Vostro 1410 - Intel Core 2 Duo.

As entrevistas foram transcritas e, conforme o objetivo da pesquisa, categorizadas. Foram categorizadas também as respostas dos questionários. Na sequência, os dados obtidos foram analisados de acordo com referencial teórico que embasa o trabalho, para a melhor compreensão do fenômeno estudado e elaboração do trabalho final. Cabe dizer que o referencial teórico apresentado no projeto de pesquisa foi aprofundado seguindo as orientações da banca que o qualificou.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizou-se em 10 escolas da Rede Pública Municipal de União da Vitória, que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como sujeitos 10 supervisores escolares e 16 professores de alunos com deficiência intelectual em cujas classes atua um auxiliar, estando distribuídos em 10 escolas.

Inicialmente, tanto supervisores como professores responderam a questionários que possuíam algumas questões semelhantes e outras diferentes, conforme o cargo exercido. Para a caracterização dos sujeitos, em ambos os questionários deveriam ser preenchidos dados pessoais, profissionais e sobre formação acadêmica, conforme pode ser observado nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Caracterização dos Supervisores

Idade	Sexo	Tempo como supervisor	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Cursos em EE
35	M	2 anos e 6 meses	M	P	MEA	DA
41	F	8 anos	M	P	Pp – ASE	
41	F	2 anos e 6 meses	M	C - P(cursando)	PESI	
42	F	18 anos	M	P	Pp – FE	
43	F	4 anos	M	A – C	ASE	
44	F	5 anos	M	P	Pp	
44	F	16	M	Geo	PESI - ASE	
45	F	5 anos	M	P	PE	
45	F	2 anos e 6 meses	M - C	P – Ps	PE	DA
49	F	13 anos	M	Geo	PESI – ASE - GF	

Legenda: Sexo: F – Feminino, M - Masculino. Ensino Médio: M – Magistério, C – Contabilidade. Graduação: P – Pedagogia, Geo – Geografia, C – Ciências, A – Administração, Ps - Psicologia. Pós-graduação: MEA – Metodologia do Ensino à Arte, Pp – Psicopedagogia, ASE – Administração e Supervisão Escolar, PESI – Pré-escola e Séries Iniciais, PE – Psicologia da Educação, GF – Geografia Física. Cursos em Educação Especial: DA – Deficiência auditiva.

Fonte: a autora

Entre os supervisores escolares, a média de idade é de 43 anos e 11 meses, sendo a menor idade 35 anos e a maior 49 anos. Nove supervisores são do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto ao tempo de atuação como supervisor escolar, encontramos três supervisores com dois anos e seis meses, o que indica ser o primeiro mandato destes profissionais no cargo e os mais experientes com 13, 16 e 18 anos de atuação, sendo a média

entre o grupo de sete anos e seis meses de atuação. Quanto à formação no Ensino Médio, todos são formados em magistério. Seis são graduados em Pedagogia, dois em Geografia, dois em Ciências. Uma das supervisoras formada em Ciências está cursando Pedagogia e a outra é formada também em Administração. Há ainda uma supervisora formada em Psicologia. Todos os supervisores possuem curso de pós-graduação *lato sensu* sendo quatro em Administração e Supervisão Escolar, três em Pré-escola e Séries Iniciais, três em Psicopedagogia, dois em Psicologia da Educação, um em Fundamentos da Educação, um em Geografia Física e um em Metodologia do Ensino à Arte. Cabe ressaltar que quatro supervisores fizeram mais de um curso de pós-graduação *lato sensu*. Quanto a outros cursos realizados na área da Educação Especial, apenas dois citaram ter curso na área da deficiência auditiva, ambos na Fundação Catarinense de Educação Especial, situada na cidade de São José – SC.

Observando o Quadro 1 percebe-se que entre os supervisores há grande diferença entre o tempo de atuação, enquanto alguns estão nesta função há menos de três anos, outros já possuem grande experiência; entretanto, quando juntamos este dado com os dados sobre a formação, são justamente dois dos que possuem menos tempo de serviço que fizeram cursos na área da Educação Especial. Apesar de todos os supervisores possuírem Magistério, nem todos são formados em Pedagogia, de acordo com o documento Apoio à Elaboração do Regimento Escolar, de autoria da Coordenação de Gestão Escolar da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, no qual encontra-se que a equipe pedagógica das escolas será composta por professores graduados em Pedagogia, conforme citado anteriormente. Entretanto, dos quatro supervisores que não são formados em Pedagogia, três são pós-graduados em Administração e Supervisão Escolar e a supervisora que não tem este curso, está cursando Pedagogia. Porém, o que se destaca é a não realização de cursos na área da Educação Especial.

No que diz respeito às professoras, a idade média das que responderam ao item idade é de 36, 7 anos, variando entre 27 e 50 anos. Todas são do sexo feminino e possuem entre três e 32 anos de atuação no Magistério, configurando uma média de 16 anos e cinco meses. Em relação a este resultado é preciso esclarecer que uma das professoras não respondeu ao item tempo de atuação como professor. Três professoras atuam no 1º ano, sete no 2º ano, quatro no 3º ano e duas no 4º ano. O número de alunos por professora varia entre 14 e 26 alunos, chegando-se a uma média de 20,12 alunos por turma.

Destes números, o que sem dúvida chama a atenção é a média de 20,12 alunos por turma. Este número difere da realidade observada nas escolas públicas brasileiras que, em

Quadro 2 - Caracterização dos Professores

Idade	Sexo	Tempo de magistério	Turma	Nº alunos	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Cursos em EE
27	F	5 anos	2º ano	14	M	LP/E	EISI	
29	F	5 anos	1º ano	21	M	G	EE	Ad. DM
29	F	3 anos	2º ano	23	M	LP/E	Cursando	
30	F	9 anos	4º ano	21	M	LP/E	PL	
33	F	4 anos	2º ano	19	M/C	P	Cursando Pp	
34	F	12 anos	1º ano	23	M	LP/I	PESI	
34	F	16 anos	3º ano	21	M	LP/I	PESI	Ad. DM SEED/PR e outros
35	F	5 anos	1º ano	17	M	CB	GE	
36	F	16 anos	2º ano	19	M	P	EISI	
41	F	24 anos	2º ano	20	M	H	PESI	
41	F	19 anos	3º ano	24	M	C/M	PESI	
42	F	25 anos	4º ano	16	M	P	TAPE	
44	F	25 anos	2º ano	20	M	P e Geo	D	
46	F	27 anos	3º ano	22		P	PESI	SEMED
50	F	32 anos	2º ano	26		LP/I		
	F		3º ano	16	M	H	PESI	Ad. DM

Legenda: Sexo: F – Feminino. Ensino Médio: M – Magistério C – Contabilidade. Graduação: P – Pedagogia, LPE – Letras Português/Espanhol, LPI – Letras Português/Inglês, Geo – Geografia, CB – Ciências Biológicas, H – História, C/M – Ciências/Matemática. Pós-graduação: EISI – Educação Infantil e Série Iniciais, EE – Educação Especial, PL – Português/Literatura, Pp – Psicopedagogia, PESI – Pré-escola e Séries Iniciais, GE – Gestão Escolar, TAPE – Teoria e Análise do Processo Educacional, D – Didática. Cursos em Educação Especial – Ad.DM – Adicional na área da Deficiência Mental, SEED – Secretaria Estadual de Educação Especial do Estado do Paraná, SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: a autora

geral, possuem salas superlotadas e pode ser considerado um aspecto positivo tanto para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual como para o bom acompanhamento das atividades escolares de todos os alunos, ainda mais considerando a existência de um auxiliar. Mesmo a turma com maior número de alunos (26), possui uma quantia razoável e tem como regente a professora mais experiente entre as entrevistadas, com 32 anos de Magistério.

Quanto à formação das 16 professoras, 14 cursaram Magistério e duas não indicaram a formação do Ensino Médio. Em relação à graduação, seis professoras são formadas em Letras, cinco em Pedagogia, duas em Geografia, duas em História, uma em Ciências Biológicas e uma em Ciências/Matemática. Apenas uma professora não possui pós-

graduação e duas encontram-se cursando, das demais, oito possuem curso de pós-graduação (latu sensu) em Educação Infantil ou Pré Escola e Séries Iniciais, e, das cinco restantes, cada uma é pós-graduada em um dos seguintes cursos: Português/Literatura, Teoria e Análise do Processo Educacional, Gestão Escolar, Didática e Educação Especial. Sobre outros cursos na área da Educação Especial, três professoras concluíram curso adicional em nível de Ensino Médio, na área da deficiência intelectual, uma destas três acrescentou que participou de cursos oferecidos pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e de outros cursos diversos. Apesar de todas as professoras participarem, somente uma das professoras citou sua participação nos encontros de formação continuada oferecidos pela SEMED.

A primeira questão dirigida às professoras procurava investigar se estas profissionais conheciam as necessidades educacionais de seus alunos com deficiência intelectual. Nove sujeitos, P1a, P1b, P2, P3a, P4b, P5a, P7, P8 e P9, configurando 56,25%, declararam conhecê-las e sete, P3b, P4a, P5b, P6a, P6b, P10a e P10b, configurando 43,75%, assinalaram que as conhecem parcialmente.

Na sequência, solicitou-se que assinalassem de que forma as conheceram, tais informações resultaram no Quadro 3.

O item indicador de que as professoras receberam informações sobre as necessidades educacionais especiais de seus alunos através de outras pessoas, P1a e P1b especificaram que receberam informações de profissionais da equipe pedagógica de sua escola, P2 da APAE que seu aluno frequenta, P4a da professora anterior do aluno, P4b da professora da sala de recursos multifuncionais, P8 da mãe do aluno e P6a, P6b, P9, P10a e P10b não especificaram de quem receberam informações.

Para o item que indicava que as professoras conheceram as necessidades educacionais especiais de seus alunos através da leitura de diagnósticos, avaliações ou pareceres de outros profissionais que não os indicados nos demais itens, P4b citou que recebeu informações provenientes de psicóloga, neuropediatra e psicopedagoga, P5a citou médicos e P8 psicopedagoga.

Entre as respostas, percebe-se que P3a assinalou apenas a alternativa que indica que conhece as necessidades de seu aluno através do contato em sala de aula, enquanto que no outro extremo P4b, assinalou todas as alternativas e citou, conforme o parágrafo anterior, que recebeu informações sobre seu aluno de mais de um profissional. Ainda que se considere que P3a possua formação na área, é importante ponderar que, conforme Mazzotta (1998), a identificação das necessidades educacionais dos alunos, assim como as orientações sobre os

atendimentos aos alunos que as tenham, devem acontecer de forma criteriosa por parte dos profissionais envolvidos e da família do aluno.

Quadro 3 – Fontes de informações sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual

	Conta-to com o aluno	Informação de outras pessoas	Parecer pedagógico	Avaliação pedagógica/psicopedagógica	Avaliação psicológica	Diagnóstico/Avaliação/parecer de outros profissionais
P1a	x	x		x	x	x
P1b	x	x		x	x	x
P2	x	x				
P3a	x					
P3b	x		x			
P4a	x	x	x			
P4b	x	x	x	x	x	x
P5a			x	x	x	x
P5b	x		x			
P6a	x	x	x	x	x	
P6b	x	x	x	x	x	
P7	x		x	x	x	
P8	x	x		x	x	x
P9	x	x	x	x		
P10a	x	x	x			x
P10b	x	x	x			

Legenda: P - professora

Fonte: a autora

Um fato que chamou a atenção nas respostas dos professores é a confiança que demonstram ter nos profissionais da área da Educação Especial. Professores das escolas nas quais já funcionavam serviços ligados à educação especial, como sala de recursos e classes especiais, várias vezes os citaram, inclusive pelo nome, como fontes de informações sobre seus alunos.

Analisando as respostas a esta questão fica evidente a importância dos serviços de apoio para o acompanhamento do processo evolutivo dos alunos com deficiência intelectual e, inicialmente para a avaliação da criança com deficiência intelectual, não para a sua rotulação, mas para o direcionamento dos trabalhos a serem desenvolvidos. Pois, entre as nove professoras que responderam conhecer as necessidades educacionais de seus alunos, sete tiveram contato com avaliações e diagnósticos de outros profissionais. Entre as sete que afirmaram conhecer parcialmente, apenas uma afirmou tê-las conhecido através da leitura de avaliações e diagnósticos de outros profissionais. Isso indica que, além do contato com o próprio aluno, a troca de informações com pessoas de seu convívio, com profissionais da área

da educação comum e especial ou mesmo com profissionais de outras áreas, como a da saúde, é essencial quando se quer traçar um plano de trabalho. Ainda que algumas das necessidades dos educandos, num primeiro plano, não sejam da ordem das necessidades educacionais, podem refletir-se nelas. Assim, conforme Mazzotta (1998), é importante que atendimentos na área social, da saúde ou outros, ocorram de forma integrada e cooperativa com a educação escolar.

Somente para as professoras foi solicitado que especificassem em que áreas ou situações seus alunos necessitam de mais apoio durante as aulas. Para P1a, P1b, P4a, P4b, P7a, P8 e P9, seus alunos precisam de apoio em língua portuguesa, variando desde o processo inicial de alfabetização até produção e interpretação de texto. P4b e P10b citam dificuldades na área da comunicação oral. P1a, P1b, P3a e P4b citam a área de matemática, incluindo desde conceitos básicos à interpretação de situações problemas. P1a, P1b, P2, P3b especificam que seus alunos necessitam de apoio para manter a concentração ou atenção, conforme as palavras de P2: “o aluno necessita de apoio constantemente, visto ter um período de concentração limitada, para a realização das atividades, mesmo quando em jogos e brincadeiras” e P1b acrescenta que seu aluno precisa de apoio para a organização do tempo.

P1a, P7 e P10a citam que seus alunos precisam de apoio para a integração no grupo. P7 refere que seu aluno necessita de “[...] mais ênfase em estimular sua autonomia e sentir-se seguro ao estar em integração com os outros alunos”.

P3a, P5a, P5b P6a, P9 e P10a indicam que o apoio ao aluno é necessário para as atividades acadêmicas em geral e/ou na realização das atividades propostas. P3a acrescenta, para assimilar conteúdos e comandos, repetir explicações e, segundo P5a, “não tem uma (área) em específico, a aluna necessita de apoio para realizar todas as atividades acadêmicas”.

P8 e P10 relatam que seus alunos precisam de apoio nas atividades que envolvem raciocínio lógico e na área cognitiva.

P3b e P6b relatam que o maior apoio ao aluno é necessário em relação à área motora, pois seus alunos além da deficiência intelectual possuem deficiência física. As professoras enumeram entre as atividades em que seus alunos apresentam dificuldade a escrita, recorte, manuseio do material escolar, locomoção, alimentação, utilização do banheiro e aulas de Educação Física.

P10a esclarece sobre sua aluna que “devido a muita medicação, parece que muitas vezes nem esteja dentro da sala de aula”, sendo necessário “ficar sempre atenta, pois a

qualquer momento pode dar convulsão”, acrescenta ainda que a aluna está muito apegada à estagiária que lhe auxilia.

As áreas e situações descritas pelas professoras correspondem ao conceito de deficiência intelectual da AAIDD (2010), que indica limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. A limitação no funcionamento intelectual explica a necessidade de apoio em atividades que envolvem raciocínio lógico e a área cognitiva indicadas pelas professoras. O comportamento adaptativo é considerado um conjunto de habilidades conceituais, que explicam a necessidade de apoio em relação à aprendizagem acadêmica; sociais, que correspondem à necessidade de apoio para a integração com as demais pessoas; e práticas, que em conjunto com as demais limitações, levam à necessidade de apoio na execução das tarefas.

O conceito de deficiência intelectual proposto pela AAIDD (2010) apresenta enfoque multidimensional, as dimensões das habilidades intelectuais e do comportamento adaptativo encontram-se na própria definição da deficiência, portanto, foram já explicitadas no parágrafo anterior. Porém, há ainda a dimensão da saúde que se refere às condições de saúde física e mental que, influenciando as demais dimensões, podem facilitar ou inibir o funcionamento da pessoa com deficiência intelectual, como observado no depoimento de P10a, indicando a necessidade de apoios e orientações que extrapolam a área educacional.

Cabe ainda ressaltar que a deficiência intelectual pode acontecer concomitantemente a outras deficiências, conforme os casos apresentados pelas professoras P3b e P6b, exigindo apoios não necessariamente educacionais, mas indispensáveis para a vida acadêmica, conforme percebe-se nas dificuldades descritas pelas professoras.

Como pano de fundo para as já citadas dimensões encontram-se a dimensão da participação, que indica o desempenho das pessoas com deficiência intelectual em sociedade e a dimensão do contexto, que envolve as condições interrelacionadas, nas quais as pessoas vivem, incluindo fatores internos e externos a estas. Portanto, é através da avaliação destas dimensões que se determina a necessidade de apoio às pessoas com deficiência intelectual.

Estas colocações reafirmam a já citada necessidade de se avaliar criteriosamente as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual, a fim de que os apoios a serem oferecidos sejam realmente adequados.

Diante das necessidades de apoio aos alunos com deficiência intelectual apresentadas pelas professoras, cabe saber de quem foi a iniciativa de providenciar um auxiliar para as salas destes alunos e quais as suas atribuições.

A primeira questão dirigida aos supervisores buscava investigar se o auxiliar tinha sido solicitado pela escola, ou oferecido pela SEMED. Concluiu-se que, nas 10 escolas participantes da pesquisa, o auxiliar foi solicitado à SEMED pela própria escola e, segundo os supervisores tem as atribuições apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Atribuições do auxiliar segundo supervisores

S1	Auxiliar os alunos inclusos, bem como a turma toda conforme a necessidade e orientação do professor regente.
S2	Auxiliar individualmente o aluno que precisa de atenção, oportunizar maneiras diferenciadas para melhor entendimento.
S3	Auxilia o aluno e o professor sempre que houver necessidade.
S4	Auxiliar o aluno nas atividades que necessita desenvolver.
S5	Não respondeu.
S6	Auxiliar o aluno quando solicitado pela professora. Auxiliar a professora e demais alunos.
S7	Auxiliar o professor regente de classe na otimização, administração e organização das atividades que são desenvolvidas em sala de aula com auxílio e suporte ao educando com necessidades educacionais especiais.
S8	Auxilia os alunos na execução das tarefas.
S9	Auxiliar nas atividades desenvolvidas pelo aluno; cuidado com o mesmo em relação a perigos em se machucar; agredir alguém em movimentos bruscos; que exijam força, esforço físico.
S10	Auxiliar os alunos com dificuldades (intelectuais) seguindo as orientações do professor regente.

Legenda: S – supervisora

Fonte: a autora

Observa-se que S1 traz como atribuições do auxiliar o apoio aos alunos com deficiência, bem como à turma toda, dependendo da necessidade e seguindo a orientação do professor.

Para S3 a atribuição do auxiliar é o apoio ao aluno com deficiência intelectual e à professora, enquanto que S6 inclui além do auxílio à professora, o auxílio a todos os alunos.

As respostas de S2, S4, S7 e S9 indicam que as atribuições das auxiliares são voltadas para o auxílio ao aluno com necessidades educacionais especiais, S10 apresenta o mesmo enfoque, porém acrescenta que o auxílio se dará conforme orientação do professor. Já S8 diz que o auxiliar ajuda os alunos, sem especificar se com necessidades educacionais especiais ou não.

S5 não respondeu a questão.

A mesma questão foi respondida pelas professoras, conforme se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Atribuições do auxiliar segundo professoras

P1a	A auxiliar tem consciência que seu foco é a aluna inclusa, porém auxilia toda a classe para não tornar a aluna dependente de sua presença.
P1b	Primeiramente auxiliar os alunos inclusos, mas auxilia toda a classe.
P2	Auxiliar o aluno na realização das atividades propostas fazendo uso de materiais concretos oportunizando ao aluno a aprendizagem.
P3a	Ajudá-los no que eles necessitam ou solicitam de ajuda por apresentarem mais dificuldades.
P3b	Auxiliar o aluno na locomoção, nas tarefas, na alimentação, no banheiro, ajudá-lo a prestar atenção na professora, incentivá-lo. Também auxilia as outras crianças quando elas pedem.
P4a	Auxiliar a classe no momento em que estou trabalhando com o L. Em alguns momentos a auxiliar interage com o mesmo explicando ou reforçando o que foi proposto pela professora.
P4b	Auxilia nas atividades que meu aluno precisa desenvolver.
P5a	O aluno a ter auxílio o tempo todo não somente pelo professor auxiliar, mas também pelo professor regente. Atenção maior para os outros alunos. Oportunidade de trabalho com este aluno com vários materiais de apoio.
P5b	Auxiliar todos os alunos da classe de acordo com sua necessidade específica.
P6a	Auxiliar o aluno quando for necessário. Auxiliar a professora com os outros alunos.
P6b	Auxiliar o aluno quando necessário. Auxiliar a professora nas atividades com demais alunos.
P7	A auxiliar fica incumbida de orientar a atividade com detalhes, especificar e quando necessário incorporar atividades da professora juntamente com as suas que julgue interessante naquele momento para o aluno.
P8	Auxiliar os alunos na compreensão e execução das atividades propostas. Orientá-los de forma a desenvolver a autonomia e a iniciativa.
P9	Ela acompanha diretamente o aluno, com atividades diferenciadas, observando e orientando o desempenho do aluno. Essas atividades são planejadas pela professora regente, mas também pela auxiliar.
P10a	No momento estou tentando que a auxiliar deixe a L. mais independente, que a aluna tente trabalhar sozinha e que me auxilie com os demais alunos da classe, pois também tenho um aluno que apresenta alguns problemas e que também faz uso de medicamentos controlados.
P10b	Auxiliar a todos os alunos quando necessário durante a aula. Auxiliar os alunos que necessitam de atendimento especial nas atividades relacionadas à higiene e alimentação e também nas atividades pedagógicas quando necessário, visto que esses alunos realizam as mesmas atividades que os demais.

Legenda: P - professora

Fonte: a autora

As respostas de onze professoras: P1a, P1b, P3b, P4a, P5a, P5b, P6a, P6b, P8, P10a e P10b, configurando 68,75%, sobre as atribuições do auxiliar, indicam que este não está trabalhando apenas em função do aluno com deficiência, mas sim com toda a turma. P1a, P8 e P10a evidenciam preocupação com o desenvolvimento da autonomia, ou da não dependência do aluno pela auxiliar, porém com enfoques diferentes: P1a cita que a auxiliar ajuda a turma

toda para evitar a dependência, P8 relata que a forma de orientação da auxiliar para o aluno deve desenvolver a autonomia e a iniciativa, enquanto que P10a parece utilizar as duas estratégias. Considerando a oportunidade de se ter em sala uma pessoa a mais para atuar, é importante saber como direcionar este auxílio em benefício do aluno com deficiência. É necessário que se perceba a existência de uma diferença entre simplesmente o auxiliar ajudar os outros alunos para evitar a dependência e o professor orientar o auxiliar a interagir com o aluno com deficiência, de forma a desenvolver sua autonomia e iniciativa.

Cinco professoras, P2, P3a, P4b, P7 e P9, evidenciam que o trabalho do auxiliar é mais direcionado ao aluno com deficiência, destas professoras, três referem-se à utilização de atividades e materiais de apoio e, destas três, duas citam que as auxiliares também preparam atividades para os alunos que auxiliam.

P4a e P5a ressaltam que também auxiliam diretamente o aluno com deficiência. Considero este posicionamento muito importante, pois evidencia que a intervenção pedagógica direcionada ao aluno com deficiência intelectual não está somente sob a responsabilidade do auxiliar, pois acredito que este não deva atuar como um simples intermediário entre o professor e o aluno com deficiência, ou mesmo entre os colegas e estes alunos. As orientações e explicações sobre conteúdos e atividades devem ser dadas à turma em geral e, caso o aluno com deficiência não as entenda, torna-se oportuno que o auxiliar, ou mesmo o professor realizem uma explicação individualizada. Caso contrário, o aluno não teria necessidade de prestar atenção nas aulas e explicações, pois já tem alguém fazendo isso por ele: o auxiliar, que então esmiúça o conteúdo para o aluno que, conseqüentemente, não tem oportunidade de utilizar e desenvolver suas potencialidades.

Verificando-se as respostas dos supervisores e professoras pode-se elencar as atribuições dos auxiliares em: auxiliar o aluno com deficiência intelectual em tarefas acadêmicas, em atividades da vida diária como locomoção, higiene e alimentação, e no desenvolvimento de sua autonomia, cuidar para que o aluno não se machuque, ou agrida alguém, auxiliar os demais alunos, auxiliar a professora e preparar atividades específicas para o aluno com deficiência intelectual. Observa-se que nem todas as atribuições enumeradas têm caráter essencialmente pedagógico, ou exijam conhecimentos nesta área, sendo possível pensar que o auxiliar, conforme a necessidade do aluno, não necessariamente deva ser um profissional da educação. Por outro lado, se a função a ser exercida não se resume em auxiliar apenas o aluno com deficiência, mas sim a professora no que diz respeito ao processo pedagógico que envolve a turma como um todo, o ideal será que o auxiliar seja um profissional da educação.

Diante da diversidade e complexidade das atribuições citadas e visto que os auxiliares são ainda estudantes, é primordial que estejam bem orientados para desenvolver tais atividades.

Perguntado aos supervisores se o auxiliar recebe orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, todos responderam que sim.

Na questão direcionada apenas aos supervisores, na qual deveriam esclarecer quem orienta os auxiliares marcando as alternativas: a) supervisor da escola, b) professor regente e c) outros, que deveriam ser especificados, sete sujeitos, S1, S2, S4, S5, S6, S7 e S9 assinalaram que em suas escolas os auxiliares são orientados pelo supervisor e professores, enquanto que nas escolas E3, E7 e E8 as orientações são feitas pelos professores. S8 justifica que “o professor regente conhece bem as dificuldades de seus alunos e orienta diretamente, pois todo planejamento é acompanhado pelo supervisor”. S9 cita que ambos orientam “pois o mesmo (aluno) precisa de cuidados em relação à saúde também. A própria auxiliar observa em que mais necessita de ajuda e toma iniciativa”. A alternativa “outros” não foi assinalada.

Em relação à frequência com que ocorrem as orientações aos auxiliares, sete sujeitos, S1, S3, S4, S5, S6, S8 e S10 registraram como sempre que necessário. S5 e S6 citam que os professores orientam diariamente e S1 diz que no início da aula. S4, S5, S6 e S7 relatam que as orientações acontecem na hora-atividade da professora, entre estas S6 especifica que “em relação à supervisão da escola, geralmente o auxiliar tem orientação quando necessário, quando a professora está de hora-atividade e a de artes não precisa de seu auxílio. Também quando a professora pede”. S9 relata que a orientação aconteceu “logo que começou o seu trabalho, pois o mesmo (aluno) era acompanhado por outro auxiliar por dois anos”.

Um dado relevante aparece na declaração de S7, ainda que não oriente diretamente o auxiliar, cita que a orientação semanal do professor regente ao auxiliar acontece nas horas-atividade do professor, e que a professora regente recebe orientações da supervisão juntamente com a professora da sala de atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncionais) ao menos uma vez por mês. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular e, de forma articulada ao ensino comum, orientar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2008). Portanto, a participação dos profissionais da área da Educação Especial, pode ser uma estratégia de otimização do trabalho do professor e conseqüentemente do auxiliar em sala de aula, ainda que no caso citado o mesmo não participe da reunião com

os professores regente e da sala de recursos multifuncionais e a supervisão, o que também poderia ser uma alternativa.

Para as professoras foi pedido que indicassem em que momento orientavam o auxiliar, assinalando as alternativas que aparecem no Quadro 6.

Quadro 6: Momentos em que os professores orientam os auxiliares

	Início da aula	Decorrer da aula	Hora-atividade	Reuniões específicas	Outro momento
P1a	x	x	x		x
P1b	x	x	x		
P2		x			
P3a		x			
P3b	x	x			
P4a	x	x	x		x
P4b		x			
P5a		x			
P5b		x			
P6a		x			
P6b		x			
P7		x			
P8		x	x		
P9	x	x		x	x
P10a		x			
P10b		x			

Legenda: P – professora

Fonte: a autora

Conforme o quadro acima, todas as professoras orientam os auxiliares no decorrer da aula, entretanto 10 delas, P2, P3a, P4b, P5a, P5b, P6a, P6b, P7, P10a e P10b só o fazem nesta situação. P3b o faz também no início da aula, P8 também na hora-atividade e P1a, P1b e P4a no início da aula e em suas horas-atividade. Apenas P9 cita reuniões específicas para orientação do auxiliar e P1a, P4a e P8 assinalaram que fazem as orientações em outros momentos que correspondem à hora do recreio, reunião para esclarecimento da função da auxiliar em relação a sua atuação e a terceira não especificou qual seria este momento.

Ainda que não seja a quantidade, mas sim a qualidade das orientações que asseguram um bom trabalho em sala de aula, a discrepância entre a quantidade de momentos destinados pelas professoras para a orientação aos auxiliares é evidente. Enquanto 62,5% das professoras orientam apenas no decorrer da aula, apenas duas orientam em quatro dos cinco momentos sugeridos. Entretanto, quando estes dados são analisados juntamente com as

respostas dos supervisores, verifica-se que oito entre os dez supervisores informam que as orientações acontecem sempre que necessário ou em suas horas-atividade.

Entre os professores que orientam o auxiliar apenas no decorrer da aula encontram-se P3a e P7, de escolas cujos supervisores indicaram que não orientam os auxiliares, o que pode ser de certa forma justificado com o fato de P3a ter curso na área da Deficiência Intelectual e P7 receber orientações da supervisão e da professora da sala de recursos multifuncionais em reuniões mensais e, antecipando dados ainda não descritos, considerar-se preparada para orientar sua auxiliar, além de tanto P3a, como P7 afirmarem que conhecem as necessidades educacionais de seus alunos com deficiência intelectual.

Somente às professoras foi solicitado que informassem qual a importância da sua orientação para os auxiliares. P3b considera sua orientação fundamental e P1a, P1b, P4b, P7 valorizam a experiência e conhecimentos que já adquiriram e pensam que sua orientação é importante porque as auxiliares são estagiárias que estão apenas começando seu trabalho, conforme se pode observar nas palavras de P1a “a auxiliar é uma estudante do ensino médio (Magistério), possui uma experiência mínima de prática em sala de aula. Considero que minha contribuição é válida, pois já tenho uma caminhada em educação e tenho procurado literatura voltada para a inclusão”. Entretanto, a colocação de P7 também é importante:

A auxiliar está começando e necessita de uma orientação na qual ela se encontre e adquira conhecimentos percebendo que não está sozinha, o aluno não é só seu e sim professora/auxiliar, essa é a importância a meu ver, mas além da orientação da professora o auxiliar necessita de cursos e orientações de quem realmente entende os distúrbios para que o auxiliar se sinta apto e capaz para lidar com as dificuldades.

P10a considera que a experiência do auxiliar em sala de aula trará conhecimentos para quando este se tornar um professor regente e tiver seus próprios alunos com dificuldades.

Quatro professoras, P2, P5a, P6b e P10b, referem-se aos benefícios que sua orientação ao auxiliar pode trazer ao aluno, como se pode observar nas palavras de P2: “orientar o auxiliar com a finalidade de o mesmo contribuir para o desenvolvimento da autonomia, socialização e aprendizagem do aluno, juntamente com a professora da turma”, P3a: “é importante para que eles fiquem atentos às explicações da professora e não somente ficar esperando que a professora auxiliar venha ajudar a fazer a tarefa”, P5a: “para que ela saiba como orientar este aluno de maneira que venha contribuir para sua aprendizagem e não fazer por fazer” e P10b: “na maioria dos casos acredito que o ponto mais importante da nossa

orientação está relacionado ao fato de prevenir a superproteção e também mostrar a importância do incentivo e estimulação dos alunos, mas com autonomia e mostrar que mesmo com suas limitações são capazes de se desenvolver”. P4a e P8 citam os benefícios de sua orientação que pode abranger toda a turma conforme explicam: “é importante orientar a auxiliar em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula para que haja um trabalho integrado facilitando a aprendizagem de todos os alunos” e “acredito poder contribuir com o atendimento ao L. e a auxiliar pode ajudar em certos momentos com a turma, com materiais pedagógicos, etc.”.

P6a relata que sua orientação é importante para que a auxiliar saiba como agir em sala de aula, direcionando seu trabalho, e para P5b, sua orientação tem muito pouca importância porque não possui capacitação para isso.

Sendo o objetivo do trabalho investigar como professores regentes e supervisores das unidades escolares pesquisadas conduzem suas ações em relação a alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de uma auxiliar, no que se refere a orientação aos auxiliares, percebe-se que há diferença de envolvimento destes profissionais de escola para escola e isto pode ser consequência destes sentirem-se ou não preparados para tal atribuição.

Em uma das questões tanto supervisores como professoras deveriam assinalar se sentiam-se preparados, não preparados ou parcialmente preparados para orientar o trabalho do auxiliar. Entre os supervisores nove, correspondendo a 90%, responderam que se sentem parcialmente preparados e S3 respondeu não sentir-se preparado. Entre as professoras nove (56,25%) sentem-se parcialmente preparadas, uma (6,25%) não se sente preparada e seis (36,5%) consideram-se preparadas para orientar os auxiliares.

Nas justificativas dos supervisores que se sentem parcialmente preparados, S1 e S2 afirmam que procuram orientar os auxiliares da melhor maneira, S2 acrescenta que o faz muitas vezes com insegurança por não saber se está no caminho certo. S7 relata sentir-se inseguro por não conhecer mais profundamente a “doença” que acomete o aluno. S10 cita que tem dificuldade em relação às interferências que tanto a professora, como a auxiliar devem fazer, por ter pouco conhecimento sobre a deficiência que o aluno tem. Para S5 sentir-se preparada para orientar o auxiliar “depende do caso que o auxiliar atende, e de seu interesse em aprender e atender a criança”.

Verificando o posicionamento dos supervisores citados, observa-se que há uma compreensão de que as orientações a serem feitas ao auxiliar variam em conformidade com as diferentes necessidades dos alunos. Neste ponto, tornam-se pertinentes a afirmação de S1:

“sempre temos o que aprender e aprimorar os conhecimentos sobre as especificidades de cada aluno” e a atitude de S6 que relata: “muitas vezes tenho que recorrer à leitura sobre alunos com deficiência para poder orientar, não somos preparados para trabalhar com alunos com certas deficiências”. S4 e S9 usam como justificativa o fato de não possuírem curso na área da educação especial. S8, que não orienta diretamente o auxiliar e que este atua na sala de P8, possuidora de vasta experiência e cursos na área da Educação Especial e, mais especificamente, na área da Deficiência Intelectual, justifica que acompanha todo o planejamento da professora.

Diferentemente de seus colegas, S3 não se sente preparada para orientar os auxiliares e reconhece que “precisamos ter mais conhecimento e apoio para que a caminhada acadêmica destes alunos com deficiência intelectual aconteça”.

Como alerta à já citada afirmação de S7, sobre não conhecer mais profundamente a “doença” de seu aluno, é importante destacar que o uso da palavra doença muitas vezes é utilizado como sinônimo de deficiência, o que é um equívoco, ainda que vários quadros de deficiência intelectual estejam associados às doenças ou sejam decorrentes destas, a deficiência intelectual em si não configura uma doença.

Entre as professoras que se sentem preparadas, encontram-se P3b, P4a, P7, P8, P9 e P10a. P3b relata que em alguns momentos sente-se insegura, mas acredita que realiza o melhor que pode. P4a e P7 citam que a observação e o contato com o aluno levou à maior compreensão de suas necessidades e mais certeza no modo como proceder, P4a acrescenta que a SEMED ofertou alguns encontros que auxiliaram, enquanto P7 afirma precisar de mais cursos para atender à necessidade de seu aluno e fazer os repasses lógicos ao auxiliar. P8 justifica que “todo o trabalho realizado em sala de aula é planejado e, quando necessário, flexibilizado e adaptado para o atendimento do aluno com deficiência intelectual”. P9 declara que, mesmo não tendo curso na área, sente-se preparada por trabalhar com amor, gostar do que faz e devido a sua experiência profissional. P10a considera-se preparada porque repassa o que deve ser realizado com sua aluna com deficiência e com os demais alunos, orientando a auxiliar como será trabalhado o conteúdo a cada atividade.

Entre as professoras que se sentem parcialmente preparadas para orientar seus auxiliares encontram-se P1a, P1b, P2, P3a, P4b, P5a, P6a, P6b e P10b. P1a, P1b e P2 relatam que se sentem inseguras, P1a acrescenta que possui pouco embasamento teórico e prático, que todos na escola se esforçam para fazer um bom trabalho, mas sabem que a caminhada é longa e, nas palavras de P2: “procuro orientar da melhor forma possível, porém sinto insegurança se estamos no caminho certo, mesmo sabendo que a aprendizagem se dá num processo lento e

contínuo”. P4b e P6b justificam que não possuem curso na área da educação especial. Segundo as palavras de P4b, que atua em um 4º ano: “nunca fiz cursos na área da Educação Especial, por isso acredito não estar totalmente preparada para trabalhar com meu aluno, pois o mesmo tem 12 anos e ainda não reconhece as letras do seu nome”. P5a cita que está em busca de conhecimento sobre como seu aluno aprende. Interessante é o relato de P10b: “acredito não estar totalmente preparada, pois ainda surgem situações novas onde acabo orientando a auxiliar durante algum acontecimento que julgo que seria necessário ter orientado a auxiliar antes para que tal fato não tivesse ocorrido”. Em sua justificativa, P10b, que possui formação na área, verifica-se que o sentimento de não estar totalmente preparada pode referir-se mais a falta de experiência em trabalhar junto com um auxiliar, mas também revela um processo importante de auto-avaliação sobre o trabalho desenvolvido, fato favorável e necessário às práticas inclusivas. P3a não justificou sua resposta.

P5, que não se considera preparada para orientar o auxiliar, justifica que “nunca tinha trabalhado com aluno especial e também nunca participei de nenhum curso específico para o mesmo”.

Diante das respostas dos sujeitos, a expressão “sentir-se preparado” merece um esclarecimento. Considerar-se preparado significa julgar-se com competência para desenvolver uma função. Dando ao termo competência o sentido utilizado por Libâneo (2004, p.83-84), esta significa “o uso de conhecimentos e capacidades para fazer um trabalho, lidar com uma situação ou resolver problemas”. Para o autor, a competência está ligada a um modo adequado e correto de acionar conhecimentos, capacidades, habilidades, instrumentos, materiais, supondo-se o domínio destes. Entretanto, o termo “sentir-se” envolve a subjetividade dos sujeitos e, na questão em foco, baseia-se na análise e julgamento da própria competência, de acordo com o significado que cada um lhe atribui.

Comparando as respostas dos supervisores e professoras, ressalta-se o fato de que nenhum dos supervisores se considera preparado, enquanto que entre as professoras este número chega a seis. Destas, apenas P8 tem formação na área de Educação Especial. As outras duas professoras que possuem curso nesta área citam sentir-se apenas parcialmente preparadas para orientar seus auxiliares. Das nove professoras que se sentem parcialmente preparadas, três, além de P5, que se diz despreparada, alegam não possuírem formação ou conhecimentos suficientes na área. Este fato indica não haver relação entre ter formação e considerar-se preparada para orientar os auxiliares. Tal condição parece também não estar relacionada com a atuação do supervisor junto às professoras, pois professores da mesma escola, deram respostas distintas. Das quatro professoras das escolas E3, E7, e E8, cujos

supervisores não orientam diretamente os auxiliares, três se consideram preparadas e P3a, que se sente parcialmente, possui curso na área. Assim cabe a indagação: tais supervisores não orientam os auxiliares por seus professores possuem formação específica ou sentem-se preparados para fazê-lo? No caso de S8 a resposta pode ser positiva, pois este afirma que P8 conhece bem as necessidades educacionais de seu aluno, além de acompanhar seu planejamento. Quanto aos outros casos, não há evidências de tal relação, entretanto, S7 citou orientar P7, juntamente com o professor da sala de recursos.

Das questões que versavam sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual em consequência da atuação do auxiliar uma delas pretendia verificar se o trabalho desenvolvido pelo auxiliar em sala de aula tem contribuído para o desenvolvimento acadêmico de seu aluno com deficiência intelectual. Entre os supervisores, 90%, ou seja, nove, consideram que sim e apenas S2 considera que parcialmente. Para S2 “a professora estagiária tenta organizar atividades orientadas pela professora, falta maturidade, iniciativa, formação, segurança para as alunas (auxiliares) que chegam até as escolas”.

Nesta questão, as justificativas dos supervisores que consideram o trabalho desenvolvido pelo auxiliar em sala de aula como contributivo para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência intelectual pautaram-se mais nas atividades desenvolvidas pelas auxiliares que favorecem este desenvolvimento e na importância da sua presença em sala de aula, do que em evidências do desenvolvimento alcançado pelo aluno.

Para S1, o trabalho do auxiliar ajuda na construção de vínculo afetivo, que facilita o desenvolvimento do aluno, e como S3 considera que este apoio deve preservar a autonomia do aluno. S4 e S10 citam que, apesar da dedicação e da vontade de acertar dos auxiliares, o atendimento necessita ser melhorado devido à falta de formação e necessidade de mais orientações sobre as dificuldades específicas de cada criança. S5, em cuja escola uma auxiliar atende duas classes alternando os dias entre uma e outra, entende que as necessidades de uma de suas alunas encontra-se na socialização e relata que a auxiliar ajuda a aluna da outra classe na organização das suas tarefas. S6 destaca que a auxiliar tem ajudado no desenvolvimento do aluno porque o trabalho do professor é difícil numa turma de 25 alunos. S8 enfatiza que a orientação do auxiliar aos alunos oportuniza que todos participem igualmente das atividades desenvolvidas em sala de aula. Apenas S7 e S9 referem-se mais especificamente ao desenvolvimento do aluno. S7 refere que nota-se um grande desenvolvimento no aluno, decorrente não apenas do apoio do auxiliar, mas também pela frequência à sala de recursos multifuncionais. S9 cita que pelo, acompanhamento ao aluno, feito desde o início de sua vida escolar, percebe que o trabalho do auxiliar ajuda no

desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mesmo esta sendo lenta.

A mesma questão foi direcionada às professoras. Para 15 professoras, ou seja, 93,75%, a resposta foi afirmativa e apenas P2 considera, assim como S2, que o trabalho desenvolvido pelo auxiliar em sala de aula tem contribuído parcialmente para o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência intelectual. P2 justifica que “as estagiárias encaminhadas para as escolas ainda cursam Magistério, tendo pouca maturidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais”.

Os sujeitos P1a e P1b justificam suas respostas citando em que o trabalho do auxiliar contribui: desenvolvimento acadêmico, socialização, integração e organização. As professoras P3a, p3b, P6a e P9 consideram que o auxiliar é uma ajuda que não pode faltar, como pode ser percebido nas palavras de P6a: “sendo uma turma regular, preciso contar com alguém que me ajuda, pois além das dificuldades com os alunos do ensino regular, ela irá me auxiliar com esse aluno com dificuldade”. As justificativas de P4a, P4b, P10a e P10b pautam-se nas qualidades dos auxiliares, como interesse, eficiência, boa vontade, etc., este posicionamento é observado nas respostas de P4b: “a auxiliar de sala de aula é muito esforçada e faz seu trabalho muito bem. O aluno gosta muito dela, mas o comprometimento intelectual do mesmo é muito grande” e P10b: “pois a auxiliar da minha turma aceita e executa as orientações que são repassadas, sempre tenta estar informada sobre as necessidades do aluno e também procura informações que contribuam em seu trabalho e, o que é muito importante e positivo, é que ela tem boa vontade, paciência e carinho”. Apenas nas justificativas de P5a, P6b, P7 e P8, o que configura 25%, encontram-se alusões aos progressos acadêmicos de seus alunos. Segundo P5a: “a aluna tem realizado as tarefas até o fim, sua concentração tem sido maior, mas talvez por utilizar materiais concretos, tem mais interesse em realizar as atividades, a aluna está mais participativa nos trabalhos em grupo”.

Para a questão que procurava investigar, se o trabalho desenvolvido pela auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência intelectual, marcando as alternativas sim ou não, oito supervisoras responderam que sim e S2 acrescentou e assinalou a alternativa parcialmente. S10 marcou concomitantemente as alternativas sim e não. S2 justificou que “os alunos que precisam de auxiliar passam por períodos de adaptação, existe uma troca frequente de estagiárias dificultando a adaptação”. S10 justificou que o trabalho da auxiliar contribui para o desenvolvimento da autonomia, mas

“com ressalvas, pois elas precisam de auxílio de nossa parte, pois muitas só querem ficar com estes alunos, não oportunizando o desenvolvimento da autonomia, temos que melhorar neste aspecto”. Apesar de S5 ter assinalado a alternativa sim, indicando que o trabalho do auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, em sua justificativa cita que, para a aluna que frequenta o 1º ano o resultado positivo foi perceptível imediatamente, mas a aluna do 2º ano tornou-se dependente.

Os demais supervisores justificam que os alunos estão mais autônomos, como se percebe nas respostas de S6: “no caso da R., ela já percebeu que a auxiliar não está a sua disposição, então ela tenta muitas vezes realizar as atividades sozinhas” e S8 “o auxiliar ajuda muito no desenvolvimento do aluno nas competências sociais, emocionais, atribuindo responsabilidades e assim no desenvolvimento de sua autonomia”.

Entretanto, S6 e S9 relatam que encontram dificuldade no desenvolvimento da autonomia dos alunos devido à interferência da família, segundo S6 “no caso do F. já é mais difícil, pois ele é um cadeirante e a mãe não aceita que o menino fique sem a auxiliar do seu lado” e segundo S9: “lentamente tem apresentado sinais (pequenos) de autonomia. O que dificulta é a cobrança da família que exige cuidados em relação ao aluno, como por ex.: não deixar o mesmo nenhum momento sozinho, com medo que se machuque ou que alguém o prejudique”.

Entre as professoras, 14, que configuram 87,5%, consideram que o trabalho desenvolvido pelo auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência intelectual. Para P2, assim como para S2, isto só acontece parcialmente. Esta professora reafirma que os alunos passam por um período de adaptação e há uma troca frequente de estagiárias dificultando esta adaptação. Entretanto, P3 considera que o trabalho desenvolvido pelo auxiliar não contribui para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, citando: “acho que eles estão ficando mais dependentes, mas não por culpa deles e sim por culpa do excesso de zelo”.

Apesar de afirmarem que o trabalho do auxiliar está contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos com deficiência intelectual, a maioria dos professores, em suas justificativas, não evidenciaram os avanços alcançados. P1a, P4a e P10b citam que os auxiliares foram orientados para desenvolver a autonomia dos alunos. P1a relata que “em nossas falas sempre ressalto para a auxiliar que ela não é uma muleta para a criança e sim uma facilitadora para a inclusão”. P1b, P7 e P9 ressaltam o que os alunos devem compreender em relação à função do auxiliar e o que devem alcançar em relação à autonomia.

Nas palavras de P1b: “a criança tem que entender que não deve apenas ficar na fiúza do auxiliar e saber que ele é um auxiliar facilitador da aquisição do conhecimento e entendimento”. P3a, que tem três crianças com diferentes deficiências em sua sala, levanta a questão de que, apesar do trabalho da auxiliar ajudar no desenvolvimento da autonomia, “tem alunos que vão necessitar sempre de auxílio”.

Entre as professoras que citaram avanços de seus alunos estão P4b, P5a, P6a, P8, P10a, perfazendo um total de 31,25%. P4b cita que “o auxiliar faz com que o aluno tire o material da mochila no começo da aula e o guarde no final. A auxiliar não fica “grudada” no aluno o tempo todo, circulando algumas vezes pela sala e auxiliando outros alunos”. P5a relata que sua aluna está mais segura. P6a diz que a aluna já percebeu que a auxiliar não está exclusivamente à sua disposição. Nas palavras de P8, o trabalho do auxiliar “tem contribuído de forma positiva favorecendo o relacionamento interpessoal, encorajando-o a participar e a demonstrar iniciativa” e para P10a os avanços estão no fato de que “a L. já está entendendo que tem que realizar sozinha atividades e que a auxiliar não ficará sentada perto dela o tempo inteiro pedindo-lhe que faça atividade e que se lhe der convulsão estamos juntas para atender durante suas crises e que dificilmente após a crise irá deitar”. P6b, assim como a supervisora de sua escola, S6, relata a interferência da família na possibilidade de desenvolver a autonomia em seu aluno: “estamos tentando mesmo contra a vontade da mãe, pois a mesma acha que a auxiliar deve se dedicar única e exclusivamente para ele”.

Novamente reforçando a ideia de que a escola pode e deve buscar apoio em profissionais de outras áreas que trabalhem com seus alunos, retomando a citação de P10a sobre as crises convulsivas de sua aluna, é muito importante que se saiba, através de informações obtidas com os profissionais competentes, qual o procedimento correto para o caso.

Para a questão que pretendia verificar se o trabalho desenvolvido pelo auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da socialização dos alunos com deficiência intelectual, nove dos supervisores, ou seja, 90%, responderam que sim e apenas S2 respondeu que parcialmente e justifica citando que “a professora auxiliar procura orientar as atividades pedagógicas, nas atividades extraclases, procura inserir os alunos no grupo e inclusive estimulando sua participação no grupo”.

S1, S5, S7 e S9 relatam que os avanços na socialização são significativos no que se refere à interação com colegas, funcionários, professores e na participação em jogos e brincadeiras. S5 acrescenta que para uma das alunas de sua escola, a socialização não era um problema marcante. S4, S6 e S8 citam que o trabalho dos auxiliares favorece a participação

em trabalhos em grupo, atividades recreativas, aula de educação física, brincadeiras, danças e no convívio com os colegas. S3 refere que “os alunos com deficiência intelectual são tratados igualmente para que a sua socialização não se torne um problema para eles e fazendo assim com que a inclusão ocorra gradativamente” e S10 cita que “quanto a este aspecto a permanência da auxiliar não tem prejudicado”.

Entre as professoras, 15, configurando 93,75%, afirmam que o trabalho desenvolvido pelo auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da socialização dos alunos com deficiência intelectual e S2 afirma que isto acontece parcialmente, porém justifica que “a professora auxiliar procura estar inserindo o aluno no grupo em todas as atividades propostas”.

Nas justificativas das professoras que afirmam que o trabalho do auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da socialização dos alunos com deficiência intelectual P1a, P1b, P3b, P6a, P6b, P7, P8, P10a e P10b, perfazendo um total de 56,25%, relatam que a atuação do auxiliar contribui na participação dos alunos em trabalhos em grupo, brincadeiras, jogos e no recreio. Segundo P7, “a auxiliar se preocupa em interagir com toda a classe, não ‘isola’ o aluno e participa das atividades, brinca, mostrando ao aluno que ele também é capaz”. P4a, P4b e P9 citam que seus alunos participam das atividades da escola, nas palavras de P4b “o aluno participa, na medida do possível, em trabalhos de grupo. Ele é estimulado para isso e gosta. No recreio, aulas de Educação Física, ele participa de jogos e brinca com seus colegas” e P9 relata como age com o aluno diante de atitudes que considera incorretas: “meu aluno é sociável, quando apresenta alguma atitude incorreta, a auxiliar, ou a professora, conversa com ele para que não aconteça mais; mas nada de muito grave. Em questão de brincadeiras, apresentações, trabalhos em grupo há boa socialização com a turma toda”. P5a e P5b citam que da forma como orientam as demais crianças, a criança com deficiência intelectual se sente aceita. P3a não justificou sua resposta.

Segundo a AMMR (2006), ao receber apoios personalizados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhora. Nas três questões que solicitavam aos supervisores e professores indicassem se os alunos com deficiência intelectual apresentaram progressos acadêmicos, no desenvolvimento da autonomia e na socialização em decorrência do trabalho desenvolvido em sala de aula pela auxiliar, a maioria dos sujeitos respondeu afirmativamente, com exceção de S2 e P2 que, para todas as questões, responderam que isto ocorreu parcialmente e de P3b que considera que o trabalho do auxiliar não promoveu a autonomia de seu aluno. Entretanto, nas especificações das respostas, nem sempre ficou evidente o

progresso dos alunos, ainda que a questão não indicasse que as respostas deveriam exatamente focá-lo.

Pelas respostas, os progressos mais significativos aconteceram no desenvolvimento da socialização, entretanto, na questão que perguntava para as professoras, em que situações ou áreas seus alunos mais precisavam de apoio, apenas quatro citaram a área da socialização. Sem afirmar que o auxiliar não seja responsável pelos progressos apresentados pelos alunos nesta área e, visto que, na questão aparecia a expressão “necessidade de mais apoio”, ao que parece, essa não é, na visão dos professores, a área em que seus alunos apresentam as maiores dificuldades. Oportuno lembrar que esta pesquisadora, enquanto coordenadora pedagógica, ao acompanhar o processo acadêmico na escola regular de alunos que frequentavam também a escola da APAE, percebeu como primeira demanda dos professores a socialização. Somente depois desta resolvida, eram solicitadas orientações sobre as aquisições acadêmicas. Assim, pode-se pensar que ou os alunos, em sua maioria, não apresentam dificuldades tão evidentes em sua socialização, ou estas são solucionadas mais rapidamente, ou ainda que devido às exigências de bom desempenho acadêmico caracterizadoras da escola comum, este seja a maior preocupação das professoras.

Quanto ao desenvolvimento acadêmico, foi o mais citado pelas professoras na questão sobre necessidades de apoio, não sendo citado como a área de maior necessidade apenas para os alunos que apresentam deficiência física associada à intelectual.

Entre os dois supervisores que citaram avanços acadêmicos do aluno, S7 faz alusão ao fato que o desenvolvimento de seu aluno deve-se também à sua frequência na sala de recursos multifuncionais. S9 percebeu progressos acadêmicos, ainda que lentos, ao longo da vida escolar de um aluno que já cursa o terceiro ano.

Nas respostas das professoras, apenas quatro descrevem os avanços acadêmicos dos alunos, nas demais aparecem questões como o perfil do auxiliar para a função, a necessidade de auxílio quando a turma é numerosa e mesmo o grau do comprometimento intelectual do aluno que interfere na aprendizagem. As professoras citam ainda o despreparo dos auxiliares. Batista e Mantoan (2007) destacam que a deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, pois alunos com esta deficiência possuem uma maneira própria de lidar com o saber que não corresponde aos que esta escola preconiza. Neste ponto, verifica-se a necessidade de que inclusão ocorra de forma responsável, indicando e providenciando os apoios necessários para o desenvolvimento do aluno.

Em relação ao desempenho da autonomia, 50% dos 10 supervisores e seis, ou seja, 37,5%, entre os 16 professores citam progressos no desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, entretanto, é o único item em que existe uma resposta negativa. P3b acredita que o excesso de zelo tem tornado os alunos dependentes e S5 relata que uma de suas alunas tornou-se dependente da auxiliar. Diante das respostas de supervisores e professoras podemos observar vários fatores que podem favorecer ou não o desenvolvimento da autonomia, como: a orientação aos auxiliares, formação do auxiliares, as características próprias da criança, as características próprias do auxiliar e a interferência da família. Citando a interferência da família no trabalho da escola, levanta-se a questão da importância de um trabalho de esclarecimento junto a esta sobre os objetivos da escola e a função do auxiliar. Portanto, no que diz respeito à função do auxiliar, é necessário que ela esteja clara principalmente para a própria escola.

Quando foi pedido que os supervisores dessem sugestões para melhorar o resultado de seu trabalho em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, no que se refere à presença do auxiliar em sala de aula, o resultado foi o seguinte: S1, S4, S6, S7, S8 e S10, perfazendo 60%, acreditam que seus trabalhos melhorariam através de capacitação, entretanto, S4 e S6 indicam capacitação voltada para os auxiliares e professores, enquanto S7 e S8 acrescentam que deveriam ler mais sobre o assunto. S2 e S3 propõem que os auxiliares contratados possuam conhecimento sobre a área, ou, na opinião de S2, que ao menos estejam cursando faculdade.

A preocupação destes supervisores pode ser observada nas palavras de S3: “que o auxiliar de sala de aula fosse um professor com conhecimento sobre deficiência intelectual e não um estagiário que muitas vezes tem medo e receio em atuar com este aluno”. S7 sugere que deve “trocar ideias e informações com professores ligados à área de educação especial assumindo um papel de investigador do processo de crescimento e desenvolvimento do aluno” e S9 acha que deve haver mais diálogo em relação ao trabalho, juntamente com a professora regente. S5 não respondeu a questão.

Para a mesma questão, as professoras deram sugestões muito parecidas com as dos supervisores. P1a, P1b, P2, P3a, P4a, P4b, P7 e P8, ou seja, 50%, sugerem que seu trabalho melhoraria através de cursos de capacitação para elas e para as auxiliares, P8 acrescenta que seria importante “além da auxiliar apresentar um perfil pessoal para o trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais, aprimorar seu perfil profissional com cursos/formação continuada na área”. P4a sugere que o curso seja sobre materiais pedagógicos. P2, P3, P5a, P5b, P6a e P6b, 37,5% das professoras, citam que os auxiliares

deveriam ter formação na área de educação especial, ou, para P2, ao menos estar na faculdade. Sobre a formação dos auxiliares, vale destacar as palavras de P5a: “este auxiliar ter conhecimento, experiência no magistério (com crianças). O que penso é que no momento recebemos meninas que apenas iniciaram seus estudos no magistério, o certo seria pessoas com mais conhecimento em determinada área”. P3a sugere que professor e auxiliar recebam orientações juntos. P7 sugere recursos materiais para o professor e auxiliar, assim como apoio para professor e aluno através de conversas com psicólogos que acompanham o aluno para trocas de informação. P4b sugere que o auxiliar deveria ser mais bem remunerado. P9 cita que deve ler bastante, conhecer atividades apropriadas às dificuldades, motivar os alunos, trabalhar junto com a auxiliar como já faz, para que surta um bom resultado. P10b acredita que deve proporcionar mais situações nas quais o aluno realize as atividades sozinho, para que ele não venha a se tornar dependente do auxiliar durante toda a sua vida escolar. E para finalizar, citamos as palavras de P3b: “o problema não é o auxiliar, o problema é trabalhar o professor para saber lidar com o aluno com dificuldades intelectuais”.

Nas respostas de 80% dos supervisores e 87,5% das professoras está envolvida a questão da formação, seja ela inicial ou continuada, destinada aos supervisores, professores ou auxiliares. Ainda que o problema da formação dos profissionais da educação não se reflita apenas na educação dos alunos com deficiência, a alegação sobre a falta de preparo para a inclusão escolar é uma constante. A colocação de P8 sobre o perfil profissional do auxiliar é consonante às palavras de Mazzotta (1998), pois o autor: “a organização administrativa, didática e disciplinar deve ter a maior amplitude possível a fim de contemplar a maior diversidade possível das condições dos alunos a atender” e entre as ações que cita para que este objetivo se concretize, está: “entender que nem todos os professores têm condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho com portadores de deficiência requerendo orientação, preparo e apoio”. Também é importante destacar as sugestões de S7 e S10, que envolvem o diálogo entre os profissionais da educação especial e comum sobre as ações a serem desenvolvidas com o aluno.

Para os supervisores foi perguntado o que justifica a necessidade do auxiliar na sala de aula do aluno com deficiência intelectual. Tal questão foi direcionada apenas aos supervisores, porque ainda que a solicitação inicial de ter em sala um auxiliar possa ter sido do professor, é o supervisor que, na sua função de coordenar as ações pedagógicas da escola, poderá orientá-lo, ou ainda buscar recursos que direcionem o trabalho com o aluno junto aos profissionais da educação especial ou de outra forma, que indiquem a necessidade ou não de um auxiliar. As justificativas dos supervisores encontram-se no Quadro 7.

Quadro 7 – Justificativas dos supervisores para a presença do auxiliar em sala de aula

S1	O auxílio ao professor regente. A interação com o professor e os colegas que o auxiliar ajuda a desenvolver.
S2	São alunos que precisam de orientação individualizada de formas diversificadas, dificultando estas orientações serem feitas no contexto da sala de aula. Existe a possibilidade de desenvolver autonomia com estes alunos com o passar do tempo.
S3	O fato de que o professor de sala de aula regular ter muitas vezes 20, 30 alunos requer que tenhamos um auxiliar para ajudar este aluno com deficiência intelectual.
S4	O fato de a professora não ter apenas este aluno em sala de aula e este aluno necessita de mais atenção e um atendimento individualizado devido as suas dificuldades.
S5	Em alguns casos torna a aprendizagem da criança mais fácil, pois organiza e adapta as situações de aprendizagem a ela. Em outros casos orienta o restante da turma enquanto a professora regente atende o aluno com deficiência intelectual.
S6	Acho que facilita o trabalho da professora, pois ela precisa dar atenção a todos e muitas vezes esse aluno necessita de atividades específicas para ele.
S7	O que justifica sem dúvida nenhuma é estar presente no momento da busca do aluno no processo de aquisição do conhecimento e a importância desta busca na mediação realizada entre o auxiliar e aluno em seu desenvolvimento.
S8	Que este aluno necessita de um atendimento individualizado para a flexibilidade de tempo e conteúdos das tarefas.
S9	Para que o aluno possa ter um apoio bem próximo dele e individualizado. Sendo que o professor regente não consegue atender a contento quando tem uma turma para trabalhar.
S10	O bom desenvolvimento do educando, como também apoio ao professor regente, para garantir a aprendizagem de todos.

Legenda: S – supervisor

Fonte: a autora

Conforme se pode observar, cinco supervisores, S2, S4, S6, S8 e S9, perfazendo um total de 50%, acreditam que a presença do auxiliar se justifica pela necessidade de um atendimento individualizado ao aluno. Para S4 e S9, o trabalho individualizado é dificultado pela demanda dos demais alunos. Apesar de ter sido constatado que as turmas em que se encontram os alunos com deficiência intelectual não são numerosas, S3 justifica que o trabalho com o aluno com deficiência intelectual em salas com 20 ou 30 alunos requer a presença de um auxiliar. S10 demonstra querer garantir a aprendizagem de todos. S2, S5 e S8 evidenciam a importância do auxiliar em situações nas quais as atividades, conteúdos e tempo devem ser adaptados ou flexibilizados de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência intelectual. S1 destaca a importância do auxiliar para a integração do aluno com deficiência intelectual na interação com os colegas e professores e S7 na mediação para a aquisição de conhecimentos por parte do aluno. Entretanto, deve-se dar importância ao que diz S2: “são alunos que precisam de orientação individualizada de formas diversificadas, dificultando estas orientações serem feitas no contexto da sala de aula. Existe a possibilidade

de desenvolver autonomia com estes alunos com o passar do tempo”, pois é importante entender que a presença do auxiliar deve realmente favorecer o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, entretanto a orientação individualizada não descarta a possibilidade do desenvolvimento da autonomia. O suposto conhecimento obtido sem autonomia configura-se em repetição ou aceitação de informações de forma passiva e não conhecimento efetivo.

Finalizando o questionário, foi solicitado que supervisores e professoras respondessem o que, para eles, significa deficiência intelectual.

Entre as respostas, verificou-se que S1 entende a deficiência intelectual como limitações expressas na aprendizagem e no desenvolvimento, S5a acrescenta que há limitações na comunicação e relacionamentos, S8 indica há limitação também nas atividades de convívio diário.

S2 e S8 consideram que são crianças que possuem uma dificuldade intelectual e necessitam de mais tempo para aprender, S6 acrescenta que há necessidade de mais tempo também para o desenvolvimento da autonomia e que o funcionamento intelectual está abaixo da média para crianças de sua idade.

S4 inclui em seu conceito a origem neuronal como causa da dificuldade na aprendizagem.

Segundo as palavras de S9, a deficiência intelectual está relacionada “à criança que mesmo com esforço não consegue desenvolver-se, aprender a ler e escrever. Ou consegue, mas avançando lentamente”.

S10 inclui em seu conceito de deficiência intelectual a necessidade de intervenções pedagógicas adaptadas devido à dificuldade em assimilar e construir conhecimentos acadêmicos.

S3 utilizou como referência para conceituar deficiência intelectual citações de Batista e Mantoan (2007) encontradas na publicação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, que conforme apresentado por S3 indica:

Que o aluno com deficiência intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber que não corresponde com que a escola preconiza e denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo e por isso é preciso trabalhar a ampliação da capacidade de abstração não significando apenas desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico em si mesmos, mas sim trabalhando o nível de toda a construção mental do aluno com deficiência intelectual.

S7 não respondeu esta questão.

Entre as professoras, P1a considera a deficiência intelectual como “uma defasagem nos padrões evolutivos considerados normais no ensino regular, geralmente há um comprometimento neurológico e o professor precisa encontrar formas para tentar ajudar a criança a evoluir, progredir ao máximo dentro de sua limitação”, sua colega P3 também considera um comprometimento neurológico e P4b entende que a deficiência intelectual é um problema com origem no cérebro. P9 e P10b, assim como P1a, citam que alunos com deficiência intelectual, por se desenvolverem de forma mais lenta, necessitam, conforme as palavras de P10b, de atendimento e recursos variados e nas palavras de P9:

São alunos com dificuldades de aprendizagem, mas capazes de aprender quando incentivados, alunos que precisam de uma atenção especial com atividades interessantes que despertem o interesse, o gosto e que realmente ensine. Atividades essas, com conteúdo apropriado ao conhecimento do aluno.

As respostas de P5a e P8 provavelmente basearam-se no conceito de deficiência intelectual de AAIDD, incluindo limitações no funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e relacionamento social, sendo que P8 utiliza o termo “comportamento adaptativo” e explica que tal quadro se manifesta antes dos 18 anos.

Os demais conceitos formulados pelos professores incluem limitações ou dificuldades cognitivas que levam à lentidão na aprendizagem, dificuldade em assimilar e reter informações. P4b acrescenta que, na maioria das vezes, a deficiência é percebida com o ingresso da criança na escola e, para P7, a deficiência intelectual “é a falta de interpretação e compreensão de certas coisas que surgem no meio, o aluno não tem ações e seu raciocínio é lento para adquirir certas informações”.

Para P3a a deficiência intelectual está relacionada a “alunos que tem problemas mentais (cerebrais) diagnosticados e que isso os impede de aprender, assimilar com mais facilidade alguns conteúdos” e para P10a “Aluno com déficit de aprendizagem, comportamentos estranhos em sala de aula, problemas psicológicos, etc.”.

A concepção de deficiência intelectual de P3a traz a expressão “problemas mentais” que em geral é utilizada para distúrbios de ordem psiquiátrica, o que não é o caso da deficiência intelectual, apesar de que as duas condições possam estar presentes no mesmo indivíduo. A concepção de P10a, que relaciona comportamentos estranhos e problemas psicológicos à deficiência intelectual, deve ser ponderada, pois ainda que a pessoa com deficiência intelectual possa apresentar comportamentos estranhos e problemas psicológicos,

estas condições não se configuram necessariamente como elementos do quadro da deficiência intelectual.

Entre as respostas pode-se observar diversos sujeitos afirmando que, apesar das limitações, a pessoa com deficiência intelectual consegue aprender, outros afirmam que a aprendizagem ocorrerá mediante atendimentos e recursos diversificados. Em se tratando da aprendizagem escolar, segundo Mazzotta (1998), algumas modificações, por vezes, são necessárias para que alunos com deficiência intelectual alcancem os objetivos educacionais, entretanto ressalta que “grande parte das necessidades educacionais, mesmo dos alunos portadores de deficiências, poderão ser atendidas apropriadamente, sem o concurso de ações e recursos especiais, na própria escola comum com os recursos regulares” (MAZZOTTA, 1998).

Um dos fatos que chama a atenção nas respostas é a personificação da deficiência intelectual, ainda que possa parecer um detalhe sutil, a questão era: Para você o que significa deficiência intelectual? Entre os 16 professores, cinco deram respostas iniciadas com os termos: são alunos, são crianças, são pessoas, etc., entre os supervisores este fato verificou-se uma vez. Talvez seja apenas uma questão relacionada ao uso da Língua Portuguesa, entretanto, é importante salientar: a criança, o aluno, a pessoa, não são a deficiência e sim a deficiência é uma das condições que esta pessoa apresenta.

Além das informações obtidas através dos questionários, realizaram-se entrevistas com sujeitos de três escolas escolhidas através de sorteio: E1 E9 e E10, sendo os sujeitos entrevistados respectivamente: S1, P1a, P2b, S9, P9, S10, P10a e P10b.

Segundo Minayo (2007), a entrevista fornece informações que se constroem no diálogo com o entrevistado e tratam de sua reflexão sobre a realidade que vivencia. A partir das cinco questões da entrevista, após a análise de suas respostas chegou-se a quatro categorias que auxiliam na compreensão do cenário em que atuam os sujeitos da pesquisa.

A primeira categoria refere-se ao conceito de inclusão escolar que possuem os entrevistados, expressos no Quadro 8.

Na escola E1, S1 relata que há alguns anos não era tão favorável à inclusão, pois em suas palavras “a inclusão é uma coisa que assusta as pessoas, principalmente o professor, no primeiro momento [...]” e que, através do tempo, amadureceu sua ideia sobre o fato ao conhecer a realidade das crianças e das professoras e, então, foi aceitando e aprendeu a acolher. Para S1 “quando nós acolhemos uma criança, nós estamos fazendo com que nossos alunos, ditos normais, eles também acolham essa criança”. Para P1a deve haver o mesmo

nível de cobrança para todos, respeitando-se a individualidade de cada um. P1b diz “A gente tem que receber, tem que dar a acolhida e o necessário, o apoio necessário à necessidade”.

Quadro 8 - Significado de inclusão escolar

E1	S1	Aceitar, não só aceitar, é abraçar, acolher realmente, sabe? É enxergar aquele outro como uma pessoa que precisa ser acolhida por nós, por nós enquanto educadores.
	P1a	A inclusão é todos serem tratados da mesma maneira, respeitando as diferenças.
	P2a	Pra mim inclusão é acho que o total apoio, né, que a gente possa dar pra uma criança que tem necessidade especial.
E9	S9	Inclusão pra mim é que você tem que ter o respeito pelo ser humano em primeiro lugar, independente do problema que ele tenha.
	P9	Inclusão escolar é um direito que a criança tem em todos os sentidos. Em primeiro lugar porque é um ser humano, segundo lugar porque é um aluno e tem que ser respeitado e terceiro lugar é que estamos aí para aceitar a inclusão.
E10	S10	[...]A inclusão escolar para mim, eu acho que é eu respeitar todas as diferenças, independente se é de aluno, tanto como professor, como funcionário é todo mundo poder participar da educação.
	P10a	Todos os alunos incluídos com alunos normais e alunos especiais, com qualquer tipo de dificuldade, né?
	P10b	A inclusão pra mim,é você pegar e deixar a criança mais à vontade possível, tratar ela assim, deixar ela de forma, tratar igual, o mais normal possível igual a qualquer um dos outros alunos, né?

Legenda: E – Escola; S – Supervisor; P – Professora

Fonte: a autora

Entre os sujeitos da E9, S9 acredita que todas as crianças devem ser tratadas de maneira semelhante, porém, dando-se ênfase ao atendimento de crianças com dificuldade e entende que a inclusão não se refere apenas às crianças com dificuldades ou síndromes, mas a todas e usa a si mesma como exemplo, citando que, quando era pequena, sentia-se discriminada por apresentar sotaque da língua de sua família de origem ucraniana, o que lhe causava sofrimento. Para P9, a inclusão escolar é um direito da criança.

Os sujeitos da escola E10, S10 e P10b acreditam que os alunos inclusos devem ser tratados da mesma forma que os demais, seguindo as regras da escola. Para S10, em sala de aula, não se deve adaptar tudo para a criança, assim como não deve haver muita gente só em função desta criança, nas suas palavras: “ele tem que ser inserido e participar. [...] Ele não pode ter privilégios nenhum, senão, não é inclusão, né?”. Para P10b, o aluno incluído deve seguir as mesmas regras que os demais “para que ele se sinta assim mais participante como um aluno qualquer, como uma pessoa qualquer da sociedade”.

A categoria concepção de deficiência intelectual e principal objetivo em relação ao aluno com deficiência intelectual originou-se da fusão das respostas obtidas em duas perguntas da entrevista: Para você o que significa deficiência intelectual e qual o seu principal objetivo em relação ao seu aluno com deficiência intelectual? Isto se justifica pelo fato de que as ações e atitudes que se tem em relação às pessoas com deficiência são consequências do conceito que se tem sobre deficiência. As respostas estão apresentadas no Quadro 9, sendo o primeiro tópico de cada sujeito a concepção de deficiência intelectual e o segundo o principal objetivo.

Para os sujeitos da escola E1, a deficiência intelectual está relacionada à dificuldade cognitiva, de compreensão e entendimento, S1 e P1b utilizam termos como baixa intelectual e falha no entendimento, S1 associa tais dificuldades a fatores físicos e P1a a fatores neurológicos. Nas declarações de P1a e P1b aparece a dificuldade como um elemento que pode ser ressaltado de acordo com o meio. Quando P1a diz “eu acho que é aquela criança, aquele ser que não se encaixa dentro dos padrões convencionais que a sociedade impõe”, pode-se pensar que o significado e as consequências de se ter deficiência intelectual pode variar de acordo com a sociedade em que o sujeito está inserido e é consonante ao Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009, que reconhece a deficiência como um conceito em evolução e “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). O depoimento de P1a, de que sua aluna apresenta um quadro de saúde degenerativo e, conforme suas palavras, “coisas que ela fazia no meio do ano ela já não faz mais, porque a doença dela acelerou muito de acordo com o último laudo que a mãe trouxe depois das férias” vem ao encontro do conceito de deficiência intelectual proposto pela AAIDD, que considera que a saúde afeta o funcionamento da pessoa com deficiência intelectual nas demais áreas de seu desenvolvimento, inclusive o acadêmico. As palavras de P1b “às vezes, por mais que a gente utilize mil e uma estratégias em sala de aula, às vezes a criança não consegue captar aquilo que tá sendo apresentado”, ressaltam a limitação intelectual que se reflete na dimensão do comportamento adaptativo, que inclui a aquisição de conceitos acadêmicos.

S9 diz não compreender a deficiência intelectual e como se chegar à criança com deficiência. Relata que, em sua experiência, percebeu que cada criança tem dificuldades diferentes, umas progrediram, outras parecem que vão progredir, mas não conseguem. Observa que há diferença também nas reações das crianças, umas não querem fazer as atividades e reclamam, outras tentam, mas sem sucesso. S9 expressa suas dúvidas citando que

“até hoje, eu ainda não..., digamos assim, não consegui chegar a entender o porquê que uma criança tem tanta dificuldade, outras menos”. Enquanto S9 percebe diferenças nas formas de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, P9 diz que a aprendizagem da pessoa com deficiência é um pouco diferente e que, sendo bem trabalhada, ela vai ter sua própria aprendizagem. As dúvidas de S9 podem ser explicadas pela heterogeneidade do grupo de pessoas que apresentam deficiência intelectual nos seus aspectos cognitivos e de comportamento adaptativo. Tais diferenças são indicativas dos diferentes níveis e áreas de apoio que a pessoa necessita para o seu funcionamento e no que tange os aspectos educacionais, como o atendimento educacional especializado, deverá ocorrer quando necessário, para que o aluno possa otimizar seu desempenho acadêmico.

Quanto à origem da deficiência intelectual, S9 diz que, apesar de não saber se tem algo de científico nisso, mas baseada em curso de parapsicologia que fez, acredita que a deficiência pode ter acontecido devido a algo que interferiu no desenvolvimento inicial da criança, não somente no aspecto neurológico, mas de como foi a gestação, e que isto não é valorizado pelos pais. S1 e P1a referem-se a questões orgânicas como causadoras da deficiência intelectual. Cabe citar aqui Fierro (2004), ao apontar que estudos epidemiológicos indicam que mais da metade dos casos de deficiência intelectual se deve a mais de um fator, ou da acumulação de vários fatores, biológicos ou psicossociais.

Entre os sujeitos da E10, os posicionamentos sobre deficiência intelectual de S10 e P10b são muito parecidos com o de P9, pois citam que, apesar de haver uma limitação na aprendizagem, as crianças com deficiência intelectual são capazes de aprender, conforme o trabalho desenvolvido com elas. P10b, entretanto, faz uma importante colocação citando que, às vezes, “vão necessitar de recursos diferenciados para que elas aprendam e talvez mais recursos do que, às vezes, a gente pode proporcionar no ensino regular, mas pra mim são crianças que sempre vão aprender” e, como S9, considera que os atrasos na aprendizagem crianças podem ser mais ou menos significativos. S10 traz em seu conceito ideias relacionadas ao comportamento adaptativo como dificuldade em seguir regras e interpretar situações. P10a considera complicado posicionar-se por ser leiga no assunto, ter recebido sua aluna com deficiência intelectual há pouco tempo e ainda estar aprendendo a conhecer melhor sua deficiência, mas diz percebê-la como uma criança que necessita de bastante auxílio, amor e carinho.

No que concerne ao principal objetivo relacionado aos alunos com deficiência intelectual S1, S9 e S10, esperam que os alunos se desenvolvam, aprendam, progridam ao máximo, conforme suas potencialidades e limitações. Segundo S9, “até onde ele consegue ir,

a gente vai trabalhando”. S1, diante de suas expectativas e objetivos para os alunos com deficiência intelectual, relata que em sua escola a classe especial foi extinta no ano passado, 2010, e sobre a reação de seus alunos ao frequentar salas do ensino comum cita que “a gente percebe que eles entraram num outro estágio, num outro nível que eles querem produzir mais. Me parece que quando eles estavam na classe especial, na educação especial...não, nada contra a educação especial, mas eles já tavam assim num conformismo”.

Quadro 9 – Conceito de deficiência intelectual e principal objetivo

E1	S1	Deficiência intelectual. [...] é uma baixa intelectual, a criança não tem todas as condições físicas, geralmente, de ter eh, de compreensão. O objetivo principal é desenvolver as potencialidades ao máximo que eles possam estar oferecendo para nós, para eles mesmos, no caso.
	P1a	Eu acho que é aquela criança, aquele ser que não se encaixa dentro dos padrões convencionais que a sociedade impõe. [...] que apresenta algum tipo de dificuldade na parte cognitiva. Alguma coisa neurológica mesmo. A minha intenção é que ela se sinta bem aqui na escola, que ela se sinta acolhida, que ela se sinta igual, tenha seus pares na sala, no recreio, mas eu sei que muita coisa que ela sabia, já não sabe mais.
	P1b	É quando a criança apresenta uma falha, né, no entendimento, naquilo que a gente tá aplicando, sabe? Atualmente, o que eu estou enfrentando em sala de aula, eu acho que é a aceitação.
E9	S9	Eu tenho muita dificuldade nisso, até quando a gente tá trabalhando com essa criança, a gente se questiona, pergunta, às vezes, tenta entender, mas eu tenho dificuldade prá entender o por...de entender do que você pode fazer para que consiga chegar a essa criança. Que eles consigam aprender da melhor maneira possível.
	P9	É uma pessoa com uma aprendizagem um pouco diferente, mas não que ela não vá aprender. É ele se inteirar socialmente e se alfabetizar.
E10	S10	É uma limitação que a criança apresenta na questão de aprendizagem. [...] Então pra mim a deficiência intelectual está ligada a isso: a eles não conseguirem decodificar algumas ordens, não interpretar algumas situações. Que eles possam progredir dentro das limitações deles.
	P10a	É uma deficiência que a criança apresenta que eu até não posso falar muito porque a L. veio há pouco tempo prá mim, né? E que ela consiga ao menos ler, escrever.
	P10b	Eu acho assim que são, às vezes, crianças que tem, assim, um atraso pra aprender e que vão necessitar de recursos diferenciados para que elas aprendam e talvez mais recursos do que, às vezes, a gente pode proporcionar no ensino regular. Primeiro que ele se sinta incluído na sociedade, né, na sala de aula, e depois ver o progresso dele, que vá atingindo, né, os objetivos, tudo, dos outros alunos, também da sala de aula, da série que ele está.

Legenda: E – Escola; S – Supervisor; P – Professora

Fonte: a autora

Em AAMR (2006) encontra-se como hipótese concernente ao conceito de deficiência intelectual que, frequentemente, as limitações coexistem com potencialidades no indivíduo. Encontra-se ainda que, ao se descrever as limitações é possível traçar um perfil dos apoios necessários e conforme citado anteriormente, após um período recebendo os apoios adequados, em geral, percebe-se melhora no desempenho das pessoas com deficiência intelectual.

Para que os objetivos educacionais sejam atingidos é necessário o desenvolvimento de práticas inclusivas por parte da escola, mas sabe-se que existem muitos obstáculos para que estas práticas se efetivem. Foi perguntado aos sujeitos entrevistados que fatores facilitavam e que fatores dificultavam a inclusão de alunos com deficiência intelectual em suas escolas. Desta questão originou-se a categoria “facilidades e dificuldades da inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas escolas”, descrita no Quadro 10. O primeiro enunciado de cada sujeito refere-se a fatores facilitadores e o segundo aos dificultadores.

Como fatores que facilitam o processo de inclusão em suas escolas, os sujeitos S1 e P1a consideram que na E1 o acolhimento, a aceitação, o comprometimento da equipe, desde a zeladora até a diretora, foram os principais fatores que facilitaram a inclusão dos alunos. P1b vê como facilitador o apoio recebido e a troca de informações com a equipe pedagógica, com outros colegas que tem alunos com necessidades especiais e com a professora da sala de recursos multifuncionais. P1 indica o espaço como facilitador e P1a e P1b citam que os auxiliares em sala de aula ajudam bastante e são importantes.

S9 cita que em sua escola não há discriminação entre as crianças e comenta que já trabalhou em outras escolas onde as crianças não se aproximavam, nem aceitavam os colegas com deficiência, e sobre a sua escola relata “as crianças ajudam até nas atividades. Quando eles vão brincar, por exemplo, eles chamam, eles convidam, eles vão juntos [...]”. Para P9, os fatores facilitadores são o entrosamento entre todos, o diálogo e a vontade de ensinar o aluno, pois para ela “na realidade ele é meu aluno, mas ele é aluno da escola”.

S10 acredita que na sua escola o diferencial facilitador à inclusão dos alunos é a aceitação da comunidade e dos professores, e as crianças com deficiência gostarem da escola. Cita, ainda, que a professora acreditar nos alunos, ter amor e carinho “faz a diferença não só na aprendizagem dos com deficiência intelectual, como qualquer criança que tá com dificuldade de aprendizagem”. Para P10a é o comprometimento da escola que proporciona abertura para que todos possam ter uma escola de qualidade. Para P10b, a aceitação por parte dos alunos, dos funcionários e o fato dos educandos estarem acostumados a receber crianças com necessidades especiais é o que facilita a inclusão de sua escola.

Quadro 10 - Facilidades e dificuldades da inclusão do aluno com DI nas escolas

E1	S1	Este acolhimento que eu penso assim foi um ponto básico, assim, sabe, essencial prá tá acontecendo essa inclusão. [...]eles eram da classe especial aqui da escola, então o que que aconteceu, alguns alunos, já conheciam eles, já estigmatizando a figura deles.
	P1a	Eu acho que primeiro a aceitação do professor deles como um igual. O espaço, o comprometimento de toda a equipe. E o que ajuda bastante também é a auxiliar. No começo do ano a gente sentia bastante preconceito por parte dos outros alunos. A outra questão que pra mim esse ano está dificultando é a questão da escada, porque pela K. não conseguir mais nem descer uma escada sozinha isso tá privando ela de uma certa autonomia.
	P1b	O total apoio. Os auxiliares. Essa troca de informações, de atividades, de tudo enfim. Ainda tem assim o preconceito da família de admitir que o aluno tem o problema, né. Então, às vezes não repassam a informação correta pra gente, a gente fica imaginando que é uma coisa, quando na realidade é outra.
E9	S9	As crianças, elas não discriminam. [...] as crianças ajudam até nas atividades. O problema de saúde em si, da criança que dificulta bastante. As faltas que a criança tem [...] De início eu senti bastante a dificuldade dos pais aceitarem que essa criança, que a criança tem esse problema e entender o que que você quer.
	P9	O entrosamento, o diálogo, eh, e a vontade de ensinar esse aluno, isso tem nessa escola. Que dificultam? É a falta de especialização por parte da gente. [...] Então, até mesmo a ajudante teria que ser uma que tivesse (especialização) nessa área.
E10	S10	A aceitação tanto da comunidade assim, como dos professores. [...]E eles (alunos) gostam da escola. Então acho que esse é o diferencial da escola poder ser in..., uma escola de inclusão. A professora acreditar neles, ter amor, ter carinho. Como eu te falei, não são todos que aceitam né? Acho que essa ansiedade da gente é um fator que dificulta. É a ansiedade do profissional, não da criança.
	P10a	É o comprometimento que a gente tem, entre todas nós aqui, a escola em si, né? Eu acho que por enquanto, nós aqui não, não achamos dificuldades assim.
	P10b	Os nossos alunos já estão acostumados a receber, né, crianças que tenham alguma necessidade especial e eu acho que isso, daí, facilita bastante. Os alunos, os funcionários. [...] Todo mundo aceita bem. [...] Eu ainda não encontrei nada assim que dificultasse.

Legenda: DI – Deficiência Intelectual; E – Escola; S – Supervisor; P – Professora

Fonte: a autora

Como fatores que dificultam a inclusão em suas escolas, S1 e P1a relatam que os alunos com deficiência intelectual inicialmente sofreram preconceitos e eram motivo de chacota durante o recreio. Na opinião de S1, isso aconteceu por eles serem provenientes da

classe especial, que funcionou na escola até o ano de 2010. Ambas relatam que foi desenvolvido um trabalho coletivo para evitar que a estigmatização dos alunos com deficiência intelectual continuasse. Tal atitude é de extrema importância e vai ao encontro da explanação de Mazzotta (1998) sobre medidas a serem adotadas pelas escolas, entre as quais se encontra: “identificar e corrigir atitudes de desvalorização e/ou discriminação de alunos e professores por quaisquer razões (raça, cor, classe social, idade, sexo, deficiência, etc.)”. P1a, que anteriormente citou que o espaço como um facilitador da inclusão em sua escola, cita que a escada tem sido um obstáculo para a sua aluna que não consegue mais ir sozinha tomar água e ir ao banheiro, devido o agravamento de seu quadro de saúde, necessitando da ajuda da auxiliar, a quem P1a chama de “anjo da guarda”. P10a acrescenta que isto priva a aluna de certa autonomia e liberdade. P1b cita que o preconceito da família em admitir o problema do aluno e não repassar a informação correta para a escola é um problema que dificulta a inclusão escolar de seu aluno.

Para S9, as faltas frequentes do aluno devido a problemas de saúde e viagens para tratamento prejudicam a inclusão escolar. Assim como P1b, vê nas atitudes da família um dificultador, porque, segundo suas palavras, “quando você fala em questão de vir para o contraturno, ir pra sala de recursos, aquela coisa toda, de início, assim, a gente bateu muito nessa tecla porque eles achavam que a gente tava massacrando a criança”. Para P9, o que dificulta é a falta de especialização que todo o professor e, inclusive o auxiliar, deveriam ter, para ela “se de repente, tivesse uma professora especialista nessa área, seria bem mais fácil. Mas, nada que a gente não consiga tentar resolver”.

Mesmo S10 tendo relatado anteriormente que a aceitação é um facilitador da inclusão em sua escola, a falta de sua ocorrência na totalidade dos professores e a ansiedade do profissional por achar que não vai dar conta, ou que as crianças não vão aprender, dificulta, conforme cita: “tem aqueles que têm medo, sabe, principalmente por querer que a criança renda igual aos outros e não é isso. Nós não estamos respeitando se nós quisermos isso deles”.

Ao contrário de P1b e S9, S1 cita que as famílias, na experiência vivida em sua escola, já superaram a ansiedade e agradecem o carinho e o respeito que estão tendo com o tempo de seus filhos. P10a e P10b relataram que, em sua escola, não há fatores que dificultam a inclusão; P1a cita que os alunos são bem recebidos e cita que está aberta a se especializar mais e P10b cita que os pais estão sempre juntos, que os coleguinhas ajudam e aceitam bem os alunos com deficiência.

Nas respostas, encontram-se como facilitadores da inclusão fatores atitudinais, como a aceitação dos alunos pela comunidade escolar, apoio da equipe pedagógica e

participação da família, a provisão de recursos humanos como a auxiliar e estrutura física adequada. Entretanto, fatores atitudinais relacionados à comunidade escolar e à família e de estrutura física são enumerados também como dificultadores da inclusão, juntamente com problemas de saúde e de formação profissional.

Conforme salienta Carvalho (1998), além dos aspectos físicos, o espaço escolar inclui as atitudes dos que nele transitam e que, tais espaços, estão sob as diretrizes dos órgãos responsáveis pela gestão escolar. Na esfera federal, o documento da Secretaria de Educação Especial (2008), sobre políticas nacionais para a educação inclusiva, traz entre seus objetivos a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e da comunidade e a acessibilidade arquitetônica, entretanto, percebe-se que estes objetivos, quando não contemplados, tornam-se obstáculos à inclusão escolar.

No que diz respeito à família, Paniagua (2004) pondera que a entrada da criança com deficiência na escola é um momento de avanço na tomada de consciência sobre as condições do filho e gera efeitos no plano emocional. Quando optam por uma escola regular, preocupam-se se o filho terá atenção especializada e suficiente, se não será discriminado ou se não se sentirá inferior em relação aos colegas. Portanto, continua a autora, é interessante que a escola conheça a situação dos pais diante da deficiência, quais são suas atitudes em relação ao filho (superproteção, exigência, negação da deficiência, etc.), o nível de conhecimento sobre a deficiência do filho e suas expectativas. A autora comenta que problemas de conduta e de saúde apresentados pelos filhos, aumentam a vulnerabilidade das famílias de crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, conclui-se que os profissionais da educação necessitam de preparo para trabalhar com as demandas das famílias.

Dentre os fatores que facilitam a inclusão de alunos com deficiência intelectual estão os apoios que ele recebe, no caso dos alunos dos sujeitos entrevistados, todos, além de ter auxiliar em sala de aula, frequentam sala de recursos multifuncionais. Os alunos das escolas E1 e E10, o fazem em suas próprias escolas. O aluno da escola E9, em escola próxima a sua.

A última categoria apresentada, condições de apoio escolar, resultou da questão sobre como os sujeitos entrevistados avaliariam o fato do aluno com deficiência intelectual deixar de frequentar a sala de recursos multifuncionais e deixar de ter auxiliar em sala de aula. Nas respostas, apresentadas no Quadro 11, o primeiro tópico de cada sujeito diz respeito ao aluno deixar de frequentar a sala de recursos multifuncionais e o segundo a deixar de ter auxiliar em sala de aula.

Quadro 11 – Condições de apoio escolar

E1	S1	Eu penso que é importante prá criança estar trabalhando paralelamente o ensino regular com multifuncional. Eu penso que é um recurso a mais prá essa criança. Não tendo auxiliar, eu penso que provavelmente o professor daria conta sim, sabe? Mas ter um auxiliar na sala de aula, vai estar ajudando bastante.
	P1a	Acho que é muito péssimo porque a gente em sala de aula, faz o que a gente pode. Mas eu não me sinto preparada. Eu não tenho embasamento teórico. A auxiliar, ela tem que acrescentar, né? Então, se for uma auxiliar que colabore, eu acho ruim também (que não tenha), porque elas vêm pra dar apoio.
	P1b	Eu acho assim que ia ser um problema pra ele, sabe? Porque por mais que a gente tente trabalhar os requisitos [...] eu acho que a gente deixa a desejar. É complicado não ter auxiliar. Porque é todo um conjunto ali, né? Um trabalho feito em conjunto. Então por mais que ele esteja sutil ali na sala, né? Mas, ele faz toda a diferença. Ajuda bastante, até mesmo na questão de aceitação.
E9	S9	A gente não tem formação específica, digamos assim, para atender essa criança, então a gente faz uma parte [...] eu penso que ali tem o profissional que tá mais, melhor preparado, que pode estar ajudando mais do que a gente já faz. Ah...deixar de ter...eu acho que primeiro dificultaria o trabalho da professora porque ela teria que, não digo deixar, mas seria difícil para ela atender essa criança mais de perto. [...] claro que com o tempo ela teria que dar um jeitinho, mas eu acredito que pelo menos no início seria muito difícil o trabalho do professor só, sozinho. Eu pelo menos, como professora eu acho que teria, sabe?
	P9	Eu acho que tem que ter dessas salas, é uma ajuda grande até pra gente se entrosar com a outra professora, fazer o mesmo trabalho. Ele é uma criança igual às outras, só que ele precisa logicamente de um atendimento especializado, mais adequado, mais pertinho dele e com a auxiliar isso já favorece. Porque daí a gente troca ideias, conversa o que vai dar de atividade e ela fica mais presente. Não que ela seja exclusivamente dele, mas sim porque presta um trabalho especial a ele.
E10	S10	Como que eu avalio?... Hoje, hoje, ainda não me provaram ao contrário. Pode ser que daqui um tempo eu mude. Eu acho que ele teria ainda que estar na sala de recursos porque seria mais um apoio, né. Enquanto há dependência de locomoção, eu vejo como ponto negativo não ter auxiliar, mas depois que eles já tão habituados, que eles já se locomovem, que eles já conseguem interagir na sala, que eles chegam ali, têm um comportamento não mais agressivo, que eles têm às vezes, não param, eu acredito que a auxiliar não precise mais.
	P10a	Eu acho isso aí um absurdo, porque não pode. [...] Que ela pode tá sendo trabalhada ali, no individual, pra que quando chegue pra mim, já no coletivo, ela já esteja embasada com alguma coisa que eu possa trabalhar com ela. Não tem condições. [...] A auxiliar é um ponto de apoio prá gente, né? Tanto trabalhando com ali, com a criança especial e auxiliando os demais. [...]Porque a minha me a ajuda bastante. Eu acho que eu não seria nada sem a minha auxiliar.
	P10b	Eu pego os conteúdos, a gente trabalha as coisas que a gente trabalha em sala de aula e na sala de recursos vai adaptar pra que eles compreendam melhor. [...] a gente sabe que eles necessitam de uma forma, às vezes, diferenciada pra eles aprenderem mais, né? [...] Eu acho que ainda a gente não consegue fazer assim, um trabalho, o total e sem a auxiliar.

Legenda: E – Escola; S – Supervisor; P – Professora

Fonte: a autora

Sobre o aluno deixar de frequentar a sala de recursos multifuncionais, houve unanimidade entre os sujeitos de que seria prejudicial para o aluno, pois consideram a sala um apoio a mais para a aprendizagem. Tanto as supervisoras como as professoras consideram que, por ter especialização na área da deficiência intelectual, as professoras da sala de recursos multifuncionais estão mais preparadas para trabalhar com os alunos do que as professoras regentes das classes comuns. Consideram favorável o trabalho individual ou com um número reduzido de alunos. P1a declara que:

Eu não tenho conhecimento suficiente, então a gente vai no “achômetro”, a gente pesquisa aqui, pesquisa ali e tenta fazer com que eles aprendam, com que eles progridam e a profissional da sala de recursos, da sala multifuncional, tá preparada pra isso, tem conhecimento e naquele momento ela tem uma criança. Então, ela pode dar atenção exclusiva. Às vezes, até detectar coisas que nós, ali no coletivo, a gente não...passa despercebido.

P1b julga que suas eventuais falhas em classe podem ser supridas na sala de recursos multifuncionais. S9 pondera que não frequentá-la fará falta, principalmente para o futuro da criança, cita ainda que, na sua escola, o compromisso dos pais em levar o aluno para a sala de recursos, foi registrado em ata. P9 valoriza a possibilidade de entrosamento com a professora da sala de recursos para que trabalhem da mesma forma. P10a cita que na sala de recursos tem mais materiais. P10b, que é professora de crianças com necessidades educacionais especiais em sua turma de 1º ano e professora da sala de recursos multifuncionais de sua escola, relata que “no ensino regular eu tento assim, como eu falei, deixar eles fazer as coisas, assim igual a todos os outros” e na sala de recursos multifuncionais adapta os conteúdos para melhor compreensão dos alunos.

Quanto a deixar de ter auxiliar em sala de aula, na opinião de S1, S9 e S10, a presença do auxiliar proporciona uma ajuda muito importante e, portanto, faria muita falta, entretanto todas consideram que as professoras conseguiriam trabalhar sem a sua presença. S9 relata que deixar de ter auxiliar dificultaria para a professora um atendimento mais individualizado ao aluno com deficiência intelectual, não só em relação à aprendizagem, mas também em relação à saúde, já que o aluno em questão apresenta sérios problemas respiratórios e, às vezes, precisa sair da sala, e ainda em relação ao comportamento, pois segundo suas palavras “eles andam, eles mexem com os outros e a professora daí, teria que estar mais interagindo”. S10 acrescenta que a presença da auxiliar deixa o aluno mais seguro. Em sua opinião, depois que os alunos estão habituados à escola, já se locomovem, interagem

em sala e não apresentam mais o comportamento agressivo, que por vezes têm, o auxiliar deixa de ser necessário. Segundo as palavras de S10:

Para mim, a auxiliar, ela é perigosa. Ao mesmo tempo que ela ajuda, ela se torna uma coisa meio perigosa para a criança. A criança fica dependente sim, da auxiliar. Se ela ficar com só com aquela criança, sentada do lado, como a gente vê acontecer, aquela criança vai ter dependência. Ela só vai executar e fazer quando a auxiliar tiver junto, senão ela não vai fazer e não é esse o objetivo da escola. O objetivo é criar a independência deles. Eu acho que num certo momento tem que tirar a auxiliar, no início no processo ali, digamos, até o segundo ano. A partir dali eu não vejo mais necessidade de auxiliar na sala.

Entre as professoras, todas afirmam que seu trabalho sem a presença da auxiliar seria prejudicado. Entretanto, P1a diz que “por outro lado a gente percebe que tem moças, em vez de colaborar acabam atrapalhando porque não tem preparo, não tem maturidade pra lidar com a instabilidade emocional que normalmente esses inclusos têm”, esta professora considera ser necessário tanto para os professores, como para os auxiliares, maiores esclarecimentos e afirma que tem lido bastante porque muitas vezes se sente impotente.

P9 e P10a relatam que seus auxiliares não se dedicam exclusivamente à criança com deficiência intelectual, o que, na opinião de P10a, evita criar nas outras crianças o pensamento de que a auxiliar é só para aquela menina “especial”, “diferente”. P9, assim como S9, também percebe a auxiliar como um apoio em relação à saúde de seu aluno, que não pode ficar sozinho na hora do recreio para não cair ou se bater.

P10b demonstra séria preocupação com o desenvolvimento da autonomia de seus alunos ao relatar “que nem os meus dois alunos que precisam de auxiliar, eu já to tentando fazer com que eles vão ao banheiro, que eles vão comer, assim, mais sozinhos, dependendo menos da auxiliar”. Assim como S10, P10b compreende que a pouca idade das crianças leva à necessidade de auxiliar, e acha que talvez no ano que vem, ou no outro, já não seja necessário. Conforme suas palavras “o L., eu acho que é uma criança, que ele não vai precisar assim, de auxiliar, né? [...] claro que auxiliar é bom, mas prá eles, prá independência deles, prá vida deles vai ser melhor, que não tenha, né? Essa necessidade, essa dependência sempre de alguém perto deles.” O que difere entre os posicionamentos de S10 e P10b é o fato de que para S10, a partir do 2º ano não é mais necessário ter auxiliar e P10b percebe que não é somente uma questão de idade, mas sim da necessidade específica de cada criança. Cabe

lembrar uma das respostas de P3a ao questionário, na qual cita que há crianças que sempre precisarão de auxílio.

Se um apoio realmente é necessário, a sua retirada deve ser criteriosa, tão criteriosa quanto foi a determinação em adotá-lo. Vale lembrar o alerta da AMMR (2006) de que existe o risco de se retirar prematuramente os apoios de pessoas que melhoram em seu funcionamento, considerando-os não mais necessários, quando são justamente tais apoios que estão permitindo a melhora.

Diante dos dados obtidos e organizados em quatro categorias: significado de inclusão escolar, conceito de deficiência intelectual e objetivo educacional em relação ao aluno com deficiência intelectual, facilidades e dificuldades da inclusão desse aluno nas escolas e condições de apoio à inclusão, as conclusões a ressaltar são as apresentadas a seguir.

Para os sujeitos entrevistados, a inclusão escolar representa um direito que não diz respeito somente aos alunos com deficiência, envolve o acolhimento, o respeito às diferenças e o apoio às necessidades.

Há nos conceitos sobre deficiência intelectual dos sujeitos a premissa de que, mesmo com limitações, os alunos com essa deficiência aprendem e por vezes necessitarão de recursos e tempo diferenciados para isso. Entretanto dois dos sujeitos expressaram sua dificuldade em compreender tal deficiência.

Os principais objetivos em relação aos alunos versaram sobre desenvolvimento de potencialidades, aceitação em sala de aula, integração social, atingir objetivos acadêmicos, entre estes, ler e escrever.

Para os sujeitos entrevistados, a inclusão escolar e seus fatores facilitadores e dificultadores estão pautados em questões atitudinais da comunidade escolar e da família, de organização de espaços e apoios necessários e reconhecidos como indispensáveis para os alunos, além das condições de saúde do aluno.

No que diz respeito às condições de apoio à inclusão, supervisores relataram que os auxiliares proporcionam uma ajuda importante em sala de aula, mas sugerem que o professor conseguiria trabalhar sem a sua presença. Porém, as professoras afirmam que seu trabalho sem o auxiliar seria prejudicado. Encontram-se nas respostas de supervisores e professoras ressalvas quanto à formação e perfil dos estagiários contratados.

Ainda em relação às condições de apoio, cabe ressaltar que os alunos com deficiência intelectual das professoras entrevistadas frequentam salas de recursos multifuncionais, que funcionam em suas próprias escolas, com exceção de um, que a frequenta em escola próxima a sua.

Supervisores e professoras consideram essas salas um apoio fundamental à aprendizagem e suas professoras mais preparadas para trabalhar com alunos com deficiência intelectual por possuírem formação específica na área.

Um fato a ser destacado é que as respostas aos questionários de alguns sujeitos pertencentes à mesma escola foram muito parecidas entre si, ainda que uma das orientações apresentadas por escrito no início do questionário fosse que cada sujeito o respondesse sozinho. Mesmo que tais respostas possam refletir a opinião de um grupo de sujeitos que trabalham em conjunto, a pesquisa visava obter visões pessoais sobre o tema abordado. No entanto, tal ocorrência não compromete a pesquisa, visto a riqueza dos dados obtidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo investigar como professores regentes e supervisores de unidades escolares têm atuado em relação a alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar.

Como aporte teórico buscou-se literatura especializada na área, nacional e estrangeira, e realizou-se pesquisa documental referente à legislação brasileira e publicações oficiais sobre educação especial.

A pesquisa de campo seguiu a abordagem qualitativa e teve como sujeitos 10 supervisores escolares e 16 professoras regentes de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que contavam com um auxiliar e tinham alunos diagnosticados com deficiência intelectual. Os sujeitos participantes estavam distribuídos em 10 escolas da rede pública municipal da cidade de União da Vitória, situada no extremo sul do Estado do Paraná.

Como instrumentos de pesquisa para a coleta de dados foram utilizados dois modelos de questionários respondidos individualmente, sendo um deles pelos supervisores e outro pelas professoras. Além dos questionários, foram realizadas entrevistas com 30% dos supervisores e 31,25% das professoras sujeitos da pesquisa, totalizando três supervisores e cinco professoras entrevistados, distribuídos estes em três escolas.

As entrevistas foram elaboradas de forma semi-estruturada, contendo cinco perguntas cujas respostas foram analisadas e organizadas em quatro categorias: significado de inclusão escolar, conceito de deficiência intelectual e objetivo educacional em relação ao aluno com deficiência intelectual, facilidades e dificuldades da inclusão desse aluno nas escolas, além de condições de apoio à inclusão. Os dados obtidos foram analisados de acordo com o referencial teórico, possibilitando uma melhor compreensão do tema estudado.

O primeiro aspecto que chamou a atenção foi a média de 20,12 alunos por sala, sendo que a maior turma, entre as pesquisadas, tinha 26 e a menor 14 alunos. Este é um fator facilitador da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Além disso, cada professora participante da pesquisa conta com um auxiliar, que foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação pela própria escola.

Tais auxiliares são estudantes do ensino médio que cursam Magistério, ou são estudantes de Pedagogia, ou de outro curso da área da Educação. São contratados como estagiários, tendo preferência os que possuem ou estão em formação na área da Educação Especial.

O critério para a contratação de estagiário é a presença em sala de aula de um ou mais alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física, hiperatividade ou transtorno global do desenvolvimento. Entretanto, no município, não há nenhuma norma técnica que especifique quando e porque esse auxiliar deve ser contratado e quais suas atribuições.

Tal posicionamento dá margem a ações condizentes à visão estática sobre a relação entre educandos e a educação escolar que, segundo Mazzotta (1998), indica a correspondência necessária entre educação especial para alunos percebidos como especiais e educação comum para alunos percebidos como comuns. Sabe-se que diferentes graus de severidade de deficiência, associados às condições individuais dos alunos, demandam diferentes formas de apoio. Segundo Mazzotta (1998), muitas das necessidades educacionais de alunos com deficiência podem ser atendidas com os recursos regulares da escola comum.

Para tanto, além do contato com o aluno em sala de aula, de pareceres pedagógicos sobre a vida escolar do aluno e informações obtidas com pessoas do convívio do aluno, suas necessidades educacionais comuns ou especiais podem ser conhecidas e melhor compreendidas à luz de avaliações e diagnósticos criteriosos de profissionais de apoio à educação ou de outras áreas. Tal premissa ficou clara ao se constatar que entre as professoras que em resposta ao questionário afirmaram conhecer as necessidades educacionais de seus alunos com deficiência intelectual, 77,8% tiveram acesso às avaliações ou diagnósticos de um ou mais profissionais e entre as professoras que afirmaram conhecer parcialmente as necessidades educacionais de seus alunos com deficiência intelectual, apenas 14,28% o fizeram através da leitura de avaliações ou diagnósticos dos profissionais citados.

Entre as necessidades educacionais especiais de seus alunos, as professoras identificaram que é na área acadêmica que estes mais necessitam de apoio. As duas únicas professoras que não indicaram esta área foram as que lecionam para alunos que apresentam deficiência física associada à intelectual. Para estas, a maior necessidade de apoio está nas atividades de manuseio do material escolar, locomoção, alimentação e higiene pessoal.

Supervisores e professoras elencaram como atribuições dos auxiliares: ajudar o aluno com deficiência intelectual em tarefas acadêmicas, em atividades de locomoção, higiene e alimentação, no desenvolvimento de sua autonomia, além de auxiliar a professora, preparar atividades específicas para o aluno com deficiência intelectual, ajudar os demais alunos da turma e cuidar para que o aluno não se machuque, ou agrida alguém.

Neste ponto cabe ressaltar que o Parecer nº 13 de 2009, do Conselho Nacional da Educação inclui entre os profissionais da educação os responsáveis pelas atividades de

alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009).

Observa-se que tais atribuições não exigem do auxiliar conhecimentos pedagógicos. Plausível cogitar, que este não necessariamente deva ser, ou seja considerado, um profissional da educação. Entretanto, caso sua função envolva o apoio ao professor no encaminhamento pedagógico junto a seus alunos, o auxiliar deve ter, ou ao menos estar, em formação na área da Educação.

Quanto a esta questão, 68,75% das professoras citaram que o auxiliar não se dedica exclusivamente ao aluno com deficiência intelectual, mas sim a toda a turma. Essas professoras evidenciaram preocupação com o desenvolvimento da autonomia do aluno. Todavia, cabe ressaltar que existe uma diferença entre o auxiliar ajudar outros alunos simplesmente para evitar que o aluno com deficiência intelectual se torne dependente e o auxiliar receber orientações sobre como interagir com este aluno, de forma a desenvolver sua autonomia e iniciativa.

Entre as professoras, 12,5% destacaram que auxiliam diretamente seus alunos com deficiência intelectual. Tal posicionamento é muito importante, pois evidencia que a intervenção pedagógica direcionada ao aluno com deficiência intelectual não está somente sob a responsabilidade do auxiliar que, conforme citado, são estudantes, ainda que de diferentes níveis. Independentemente deste fato, o professor é o responsável por seus alunos, não devendo delegar a terceiros a responsabilidade de ensiná-los.

Professores e demais profissionais da escola comum dizem não estar preparados para a inclusão escolar de alunos com deficiência tendo como principal justificativa a falta de formação específica. Cabe ressaltar que entre os sujeitos da pesquisa, dois supervisores possuem curso na área da Deficiência Visual, três professoras possuem formação em nível médio na área da Deficiência Intelectual, tendo uma delas curso de pós-graduação, lato-sensu, em Educação Especial.

Ainda que 70% dos supervisores e 100% das professoras orientem os auxiliares, houve uma discrepância entre as respostas dadas por estes sujeitos no que se refere a sentir-se preparado para tal função. Entre os supervisores, 90% sentem-se parcialmente preparados e 10% não se sentem preparados. Entre as professoras, 56,25% sentem-se parcialmente preparadas, 36,5% sentem-se preparadas e 6,25% não se sentem preparadas.

Curiosamente, entre as professoras que responderam sentirem-se preparadas para orientar seus auxiliares, encontravam-se professoras sem formação na área da Educação Especial e entre as que se sentiam parcialmente preparadas, estavam duas das três professoras que possuem formação específica. Tal fato evidenciou não haver relação entre ter formação na

área e auto avaliar-se como tendo preparo para orientar os auxiliares.

Supervisores e professoras consideraram que o trabalho desenvolvido pelo auxiliar contribui para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com deficiência intelectual. Quanto ao desenvolvimento da autonomia, entre todos os sujeitos, apenas uma professora considerou que o trabalho do auxiliar não favoreceu o aluno.

As justificativas das respostas dos supervisores e professoras que consideraram que o trabalho desenvolvido pelo auxiliar em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, pautaram-se mais nas atividades desenvolvidas pelos auxiliares e na importância da sua presença em classe, do que em evidências do desenvolvimento alcançado.

Foram citados mais progressos na área social e menos na área acadêmica. Cabe ressaltar que entre as áreas de maior necessidade de apoio apontadas pelas professoras, a menos citada foi a social e a mais citada foi a acadêmica. O que evidencia o desafio em que se constitui a inclusão de alunos com deficiência intelectual diante dos objetivos educacionais do Ensino Fundamental.

Face ao exposto, supervisores e professoras citam como fatores facilitadores da inclusão em suas escolas o acolhimento ao aluno, o comprometimento da equipe pedagógica, a troca de informações com as professoras das salas de recursos multifuncionais frequentadas pelos alunos, a presença do auxiliar em sala de aula e a participação da família.

Houve ressalvas sobre o perfil e a formação dos auxiliares. Os participantes da pesquisa sugeriram a contratação de profissionais com curso na área da Educação Especial ou estagiários do curso de Pedagogia. Consideraram ainda a necessidade de cursos de formação para si mesmos e para os auxiliares.

Com base na análise dos dados obtidos, acredita-se que a atuação dos profissionais da educação na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual poderia se beneficiar através de ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação como: elaboração de normas para a contratação dos auxiliares, determinação das atribuições dos auxiliares de acordo com as necessidades que se configuram no contexto escolar em que o aluno com deficiência intelectual está inserido e continuidade na oferta de formação continuada.

No âmbito das unidades escolares, sugere-se a sistematização das orientações aos auxiliares, avaliação periódica dos resultados de sua atuação, garantia de acesso aos professores às avaliações e diagnósticos dos alunos sistematização da interação entre os profissionais do ensino comum e do atendimento educacional especializado.

Este estudo possibilitou identificar variados pontos que demandam a realização de outras pesquisas. Dentre eles, cabe aqui salientar: o papel desempenhado pelas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual, capacitação dos professores das classes comuns e dos auxiliares e que papéis devem desempenhar estagiários, auxiliares, cuidadores em classes comuns de escolas públicas, que tenham alunos com necessidades educacionais especiais.

8 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEDICINA. Projeto Rede. São Paulo. 2010. Disponível em:
< http://www.spdmafiliados.org.br/projetorede/auxiliar_vida_escolar.html >. Acesso em: 25 mar. 2011.

BATISTA, C. A. M. e MANTOAN, M.T.E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In _____ *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2007. p. 13-42.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 27 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. SEESP. *O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Brasília: SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> >. Acesso em: 8 mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em 8 maio 2010.

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. 2. ed. rev. atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em 08 maio 2010.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa*. 4.ed. Rev. atual. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/arquivos/materiaeducativo/Manual_ceps_v2.pdf >

_____. MEC. CNE/CEB. *Resolução nº4 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial. Disponível em < http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf > Acesso em: 22 out 2011.

_____. MEC. CNE/CEB. *Parecer 13/2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf >. Acesso em: 25 mar. 2011.

_____. IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> >. Acesso em: 23 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. 2011. Disponível em: < <http://portalideb.inep.gov.br/> >. Acesso em: 23 mar. 2011.

CARVALHO, R.E. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. *Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CORNELSEN, S. A Não Exclusão como Projeto Político Pedagógico da Escola Terra Firme. In PAROLIN, I. C. H. *Aprendendo a Incluir e Incluindo para Aprender*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

CUNHA C. M. e SIEBERT E. C. Bidocência: inclusão ou exclusão de alunos com necessidades especiais. In: Congresso de Educação – EDUCERE, 9 e Encontro Sul- brasileiro de Psicopedagogia, 3. 2009, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUC, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2540_1267.pdf>. Acesso em: 1 maio 2010.

FELDMANN, M. G. e D'AGUA, S. V. N. L. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In FELDMANN, M.G. (org.). *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009. p. 189-200

FERREIRA, A. C. G. O. *A Adequação do teste KTK em Relação ao conceito Atual de Deficiência Intelectual e ao Modelo da Análise Ecológica da Tarefa*. 2010, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-29112010-103639/fr.php> >. Acesso em: 23 mar. 2011.

FIERRO, A. Os Alunos com Deficiência Mental. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e col. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução de Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 10. p. 193-214.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergente para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O. ET al. (orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. P. 65-88.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5.ed. rev. amp. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudo e proposições*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LUIZ, F. M. R et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. *Rev. Bras. Educ. Espec.* vol.14 no.3 Marília Set. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000300011&script=sci_arttextec >. Acesso em: 01 maio 2010.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e col. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução de Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 1. p. 15-30.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. *Educação Especial: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

_____. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL,3, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Disponível em: < http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6:educacao-inclusiva&id=96:inclusao-e-integracao-ou-chaves-da-vida-humana >. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. In *Revista @mbiente e ducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008. Disponível em: < http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_13_mazzotta.pdf >. Acesso em: 21 abr. 2011.

MENEZES, M. A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In FELDMANN, M.G (org.). *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009. p. 201-219.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In _____ (coord.). *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

OLIVEIRA, I. A. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In MARTINS, L.A.R. et.al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: < http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php >. Acesso em: 21 abr. 2011.

_____. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*. Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em: 29 abr. 2011.

ORSOLON, L.A.M. O Coordenador/formador como um dos Agentes de Transformação da/na Escola. In ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V. M. N. S. (Org.) *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e col. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução de Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 12. p. 330-346.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. *Caderno de apoio para elaboração do regimento escolar*. Curitiba: SEED – PR, 2007. - 124 p. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/escola/Regimento%20Escolar.PDF> >. Acesso em: 06 maio 2011.

PELLANDA, C. L. G. Possibilidades de Inclusão no Sistema Público de Ensino. In PAROLIN, I. C. H. *Aprendendo a Incluir e Incluindo para Aprender*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006. cap. 9. p.165-182.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In _____ (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, P. B. *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Pedagógico*. - São José, SC: FCEE, 2009. Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=44&Itemid=91>. Acesso em: 8 maio 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. *Programa Incluir*. 2010. Disponível em: < www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/.../D51778PROGRAMAINCLUI.htm >. Acesso em: 25 mar. 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

UNIÃO DA VITÓRIA. *Secretaria Municipal da Educação*. 2009. Disponível em: < <http://www.pmuniaodavitoria.com.br/index.php?exibir=secoe&ID=103> >. Acesso em 23 mar. 2011.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Distúrbios do Desenvolvimento. *Linhas de Pesquisa*. Disponível em: < http://www.mackenzie.br/disturbios_desenvolvimento.html >. Acesso em: 23 mar. 2011.

9 ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de atuação como professor(a) : _____

FORMAÇÃO

Ensino Médio: _____

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

Cursos na área da Educação Especial: _____

1. O (a) auxiliar que atua na classe do(a) aluno(a) com deficiência intelectual:

a) Foi solicitado(a) pela escola ()

b) Foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação ()

c) Outros () Especifique: _____

2. Quais as atribuições do auxiliar em sala de aula?

3. O (a) auxiliar recebe orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula?

Sim () Não ()

3.1. No caso da resposta anterior ter sido afirmativa, quem orienta o(a) auxiliar em relação ao trabalho a ser desenvolvido?

() O(a) supervisor(a) da escola

() O(a) professor(a) regente da classe

() Outros. Especifique:

3.2. No caso da resposta do item 3 ter sido negativa, justifique:

4. Como e com que frequência acontecem as orientações ao (a) auxiliar? (explique a participação de cada profissional assinalado na questão 3.1):

5. Você se sente preparado para orientar o trabalho do auxiliar?

Sim () Não () Parcialmente ()

Justifique sua resposta:

6. O trabalho desenvolvido pelo(a) auxiliar em sala de aula tem contribuído para o desenvolvimento acadêmico de seu aluno com deficiência intelectual?

Sim () Não () Parcialmente ()

Justifique sua resposta:

7. O trabalho desenvolvido pelo(a) auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a) de seu aluno com deficiência intelectual?

Sim () Não () Parcialmente ()

Justifique a sua resposta:

8. O trabalho desenvolvido pelo(a) auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da socialização do(a) aluno(a) com deficiência intelectual?

Sim () Não () Parcialmente ()

Justifique a sua resposta:

9. Que sugestões você daria para melhorar o resultado de seu trabalho em relação ao seu aluno com necessidades educacionais especiais, no que se refere à presença do(a) auxiliar em sala de aula?

10. Na sua opinião, o que justifica a necessidade do auxiliar na sala de aula do aluno(a)?

11. Para você o que significa deficiência intelectual?

ANEXO B

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Tempo de atuação como professor(a):

Classe em que atua:

Número de alunos:

FORMAÇÃO

Ensino Médio:

Graduação:

Pós-graduação:

Cursos na área da Educação Especial:

1. EM RELAÇÃO AO SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

a) Você conhece as necessidades educacionais especiais de seu aluno com deficiência intelectual?

Sim ()

Não ()

Parcialmente ()

b) Caso a resposta anterior seja sim, ou parcialmente, como as conheceu?

() através do contato com o aluno em sala de aula

() através de informação de outras pessoas. Especifique:

() através de informações obtidas em pareceres pedagógicos

() através de informações obtidas em avaliação pedagógica/psicopedagógica

() através de informações obtidas em avaliação psicológica

() através de informações obtidas em leitura de diagnósticos, avaliações, pareceres de outros profissionais. Especifique a área de atuação dos profissionais:

c) Caso a resposta da questão a seja não, justifique:

d). Especifique em que área(s) ou situações o seu aluno necessita de mais apoio durante as aulas.

2. EM RELAÇÃO A(O) AUXILIAR QUE ATUA EM SUA CLASSE

a) Você orienta o(a) auxiliar que atua em sua classe quanto ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula?

Sim () Não ()

b) Quais as atribuições do(a) auxiliar na sua sala de aula?

c) Em que momento você orienta o(a) auxiliar?

No início da aula ()

Durante o decorrer da aula ()

Durante sua hora-atividade ()

Em reuniões específicas para a orientação ()

Em outro momento () especifique: _____

d) Você se sente preparado(a) para orientar o(a) auxiliar para o trabalho em sala de aula?

Sim () Não () Parcialmente ()

Justifique a sua resposta:

3. EM RELAÇÃO AOS RESULTADOS OBTIDOS

a) O trabalho desenvolvido pelo auxiliar em sala de aula tem contribuído para o desenvolvimento acadêmico do(a) aluno(a) com deficiência intelectual?

Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

b) O trabalho desenvolvido pelo(a) auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a) com deficiência intelectual?

Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

c) O trabalho desenvolvido pelo(a) auxiliar tem contribuído para o desenvolvimento da socialização do(a) aluno(a) com deficiência intelectual?

Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

d) Qual a importância da sua orientação para o(a) auxiliar?

e) Que sugestões você daria para melhorar o resultado de seu trabalho em relação ao seu aluno com necessidades educacionais especiais, no que se refere a presença do (da) auxiliar em sala de aula?

4. Para você o que significa deficiência intelectual?

ANEXO C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Para você o que significa inclusão escolar?
2. Qual o seu principal objetivo em relação ao seu aluno com deficiência intelectual?
3. Que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sua escola?
4. Como você avalia o fato de um aluno com deficiência intelectual deixar de frequentar sala de recursos ou não ter auxiliar?
5. Para você o que significa deficiência intelectual?

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “Atuação de Profissionais da Educação na Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual” que se propõe a investigar como os professores e supervisores das unidades escolares conduzem suas ações em relação a alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar. Os dados para o estudo serão coletados através da aplicação de questionário aos professores que atendem esses alunos e aos supervisores de suas escolas. Serão realizadas entrevistas com 30% dos professores e 30% dos supervisores escolhidos aleatoriamente entre os participantes. As entrevistas serão gravadas com o consentimento dos entrevistados. Os resultados serão informados aos participantes em reunião a ser realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória (PR). Os instrumentos de coleta de dados e o contato interpessoal não oferecem riscos aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (no endereço abaixo), e terá o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), bem como a identificação do local da coleta de dados.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente que a participação é voluntária, e que, a qualquer momento tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar-me da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Sujeito de Pesquisa: _____

Assinatura Sujeito de Pesquisa: _____

Declaro que expliquei ao Sujeito de Pesquisa os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, de de 2011.

Anai Cristina da Luz Stelmachuk
Pesquisadora Responsável

Prof. Dr. Marcos José Mazzotta da Silveira
Professor Orientador

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rua da Consolação, 890
CEP 01302-907 São Paulo – SP
Fones: (11) 8136 7544 (42) 3522 4412
e-mail: anai_stelmachuk@yahoo.com.br

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rua da Consolação, 890
CEP 01302-907 São Paulo - SP
Fone: (11) 2114 8207
e-mail: marmaz@mackenzie.br

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS INSTITUIÇÕES

Gostaríamos de convidá-lo e a sua instituição a participar da pesquisa “Atuação de Profissionais da Educação na Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual” que se propõe a investigar como os professores e supervisores das unidades escolares conduzem suas ações em relação a alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar. Os dados para o estudo serão coletados através da aplicação de questionário aos professores que atendem esses alunos e aos supervisores de suas escolas. Serão realizadas entrevistas com 30% dos professores e 30% dos supervisores escolhidos aleatoriamente entre os participantes. As entrevistas serão gravadas com o consentimento dos entrevistados. Os resultados serão informados aos participantes em reunião a ser realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória (PR). Os instrumentos de coleta de dados e o contato interpessoal não oferecem riscos aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo os participantes e a Instituição terão acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (no endereço abaixo), e terão o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), bem como a identificação do local da coleta de dados.

Caso a Instituição tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie* - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o consentimento desta Instituição para o contato com os Sujeitos de Pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente que a participação da Instituição e dos Sujeitos de Pesquisa é voluntária, e que, a qualquer momento ambos tem o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar-se da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Representante Legal da Instituição: _____

Assinatura do Representante Legal da Instituição: _____

Declaro que expliquei ao Responsável pela Instituição os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

Anaí Cristina da Luz Stelmachuk
Pesquisadora Responsável

Prof. Dr. Marcos José Mazzotta da Silveira
Professor Orientador

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rua da Consolação, 890
CEP 01302-907 São Paulo – SP
Fones: (11) 8136 7544 (42) 3522 4412
e-mail: anai_stelmachuk@yahoo.com.br

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rua da Consolação, 890
CEP 01302-907 São Paulo - SP
Fone: (11) 2114 8207
e-mail: marmaz@mackenzie.br